



תכנית הלימודים במוזיקה

לבית הספר היסודי

ירושלים, התשע"ב 2011
התוכנית נערכה בשנת 2020

5	.....	חלק א - מבוא 
5	.....	פתח דבר
5	.....	הנחות יסוד
7	.....	מטרות התוכנית
7	.....	התפיסה הרעיונית של התוכנית
8	.....	ערכים תוך־מוזיקליים וחוץ־מוזיקליים בחינוך המוזיקלי
10	.....	חינוך מוזיקלי בחברה רבת־תרבותית
12	.....	יסודות התוכנית
13	.....	ערוצי הפעילות המוזיקלית: האזנה, ביצוע, יצירה
14	.....	רצף לימודים רב־גילאי
15	.....	חלק ב - פירוט המטרות ותוכני הלימוד 
15	.....	יחידת ההאזנה
23	.....	יחידת הביצוע
28	.....	יחידת היצירה
31	.....	חלק ג - אמצעים חוץ־מוזיקליים בהוראת המוזיקה 
31	.....	תנועה
32	.....	רישום גרפי
32	.....	ביטוי מילולי
32	.....	תיווי
34	.....	חלק ד - מקומה של המוזיקה בתרבות בית הספר היסודי 
34	.....	המוזיקה כמעצבת תרבות בית ספרית
34	.....	קונצרטטים כמרכיב מהותי בתוכנית הלימודים במוזיקה

חזרה לתוכן

2



35.....תשתיות ותנאים בסיסיים

36.....**רשימת מקורות** 

42.....**נספחים** 

42.....נספח 1 - גישות בחינוך המוזיקלי בישראל

45.....נספח 2 - מארגון צלילים ליצירת משמעות: התהליך התודעתי-רגשי ויישומו

47.....נספח 3 - החינוך המוזיקלי כמקדם מיומנויות לימודיות וחברתיות: סיכום מחקרים

51.....נספח 4 - מוזיקה ורגשות

התוכנית פותחה על ידי ועדת תוכנית, האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים, משרד החינוך, ירושלים.

חברי הוועדה:

פרופ' תומר לב - יושב ראש הוועדה, בית הספר הגבוה למוזיקה ע"ש בוכמן-מהטה, אוניברסיטת תל אביב
ד"ר ליה לאור - מרכזת הוועדה, האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים, משרד החינוך, ירושלים; מכללת לוינסקי, תל אביב
מיקי תוסייה כהן - מרכזת הוועדה (מספטמבר 2007), האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים, משרד החינוך, ירושלים
ד"ר יעל שי ז"ל - מפמ"ר מוזיקה, משרד החינוך, ירושלים
פרופ' תייסיר אליאס - האקדמיה למוזיקה ולמחול ע"ש רובין, ירושלים
ד"ר אווה ברנד - המכון לאינטגרציה, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן
ד"ר קלאודיה גלושנקוף - המדרשה למוזיקה, מכללת לוינסקי, תל אביב
ישראל זומר - תיכון לאמנויות 'תלמה ילין', גבעתיים
פרופ' ורוניקה כהן - האקדמיה למוזיקה ולמחול ע"ש רובין, ירושלים
ד"ר עדנה ענבר - התוכנית לתואר שני בחינוך מוזיקלי, מכללת לוינסקי, תל אביב
שולמית פיינגולד ז"ל - המדרשה למוזיקה, מכללת לוינסקי, תל אביב
ד"ר יהושע רוזנברג - מרכז אשכול רוח, האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים, משרד החינוך, ירושלים (עד 2008)
איילה רייכרט - מפקחת ארצית על החינוך המוזיקלי, מינהל החינוך הדתי, משרד החינוך, ירושלים

ייעוץ וליווי:

ד"ר צופיה יועד - מ"מ מנהלת האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים, משרד החינוך, ירושלים

קראו והעירו:

רינה גלסנר, רינת גלעד-עפרון, רות דגני, אורנה חריטון, ד"ר עדנה מעיני (עד 2009), נגה פוקס, איילה רייכרט, תמנה קליין - המפקחות המחוזיות על החינוך המוזיקלי
ענת אנגלברג, אילנה בן עזרא, טלי גופר, ד"ר מיכל ינקו, ציפי מאירוביץ, עירית פירסט - המדריכות המחוזיות למוזיקה הרב דוד עצמון - מתאם תוכניות לימודים בחמ"ד, משרד החינוך, ירושלים
ועדת התוכנית מודה לוועדת המקצוע למוזיקה, בראשותה של פרופ' יהודית כהן, על הנחיותיה והערותיה.
כל הזכויות שמורות למשרד החינוך, התשע"ב, 2011.
© "מעלות" הוצאת ספרים בע"מ, רח' קרליבך 29 תל אביב, טלי 03-5614121

פתח דבר

תוכנית הלימודים רואה אור לאחר שנים רבות שבהן התפתח תחום החינוך המוזיקלי והשתנו תפיסות יסוד רבות:

- א. החינוך המוזיקלי התפתח כדיסציפלינה בפני עצמה. כלי המחקר של החינוך המוזיקלי נשענים יותר ויותר על תשתית ידע מתחומי דעת חיצוניים למוזיקה, כמו פסיכולוגיה, חינוך, סוציולוגיה, פילוסופיה ואנתרופולוגיה, תחומים הנתפסים כיום כחיוניים להבנת תהליכי ההוראה-למידה וליישומם האפקטיבי.
- ב. התערערה השקפת העולם שהקנתה ערך גבוה למוזיקה האומנותית-קונצרטית וערך נמוך למוזיקה פופולרית ולמוזיקה עממית.
- ג. המוזיקה אינה נתפסת עוד כתחום אסתטי נטול הקשר, אלא כנטועה בתרבות, בחברה ובתקופה נתונה, כמשקפת את שלושתן ומשתתפת בעיצובן.
- ד. אמצעים טכנולוגיים מתקדמים משפיעים היום על דרכי כתיבת המוזיקה, על ביצועה, על ההאזנה לה ועל הפצתה. הטכנולוגיה הפכה לחלק בלתי נפרד מהמוזיקה לסוגיה וסוגותיה. במאה ה-21 מוזיקה נמצאת בכל מקום ובכל עת.

תוכנית הלימודים החדשה מתייחסת לשינויים האלה ושואפת לתת להם מענה באופנים הבאים:

- התוכנית מנסה לאזן בין **ביטויי השונות** הקבוצתית והאינדיבידואלית ובין הצורך ליצור **ליבת לימודים משותפת** לכלל התלמידים במערכת החינוך בישראל.
- התוכנית מעודדת **ספקטרום רחב ככל האפשר של תרבויות מוזיקליות** ומציעה למורים קריטריונים לבחירה מושכלת של רפרטואר איכותי, אתגרי ומגוון.
- התוכנית מתייחסת **לשילוב הטכנולוגיה** בתחומי הוראת המוזיקה.
- התוכנית מציעה **זיקות ותחומי השקה בין המוזיקה לדיסציפלינות אחרות**, ומציינת את השלכתם על תהליכי ההוראה-למידה.
- התוכנית מדגישה את היות המוזיקה **תחום מעשי, דינמי וחי**, הנחוה באמצעות פעילות אינטנסיבית בתחומי **ההאזנה, הביצוע והיצירה**. זאת מחשש לפסיכיות ול'אגביות' שאנו עלולים לשקוע בהן כתוצאה מנוכחותה ומזמינותה של המוזיקה בכל מקום ובכל עת.

הנחות יסוד

המוזיקה היא אחת מצורות המבע האנושיות הטבעיות, העשירות והמורכבות ביותר.

היא חלק בלתי נפרד מחיינו, ובאמצעות צלילים היא נותנת ביטוי הן לחוויית העולם הסובב אותנו, הן לעולם החויות הפנימי האישי. המוזיקה היא צורך אנושי בסיסי שיש לו ביטוי חשוב ועמוק בחיי הפרט ובחיי החברה גם יחד.

מוזיקה מתרחשת באמצעות קשת רחבה של פעילויות, ובראשן האזנה, ביצוע ויצירה. יסוד כל הפעילויות האלה הוא היכולת לחשוב ולהרגיש בצלילים, ולהבנות מתוכם משמעויות תודעתיות ורגשיות מורכבות ביותר. הפעילויות מזמנות חוויה אסתטית, המחזקת את הרגישות הטבעית הטמונה בכל אחד ואחת. חוויה זו מאפשרת פיתוח יכולות הערכה ושיפוט, תוך שימוש במערכת סמלים ייחודית.

הפעילות המוזיקלית דורשת יכולות מורכבות ביותר ותובעת שילוב של כישורים קוגניטיביים, רגשיים ופסיכומוטוריים. במקרים רבים, כמו בעת ביצוע מוזיקלי (שירה, נגינה), דרוש תיאום הדוק ביותר בין כישורים אלה. לעומת רוב התחומים האחרים, המדגישים היבט זה או אחר של כישורי האדם, המוזיקה בכלל והביצוע המוזיקלי בפרט יוצרים אינטגרציה בין כישורים הנבדלים מאוד זה מזה, כישורים שלרוב אינם באים לידי שילוב ותיאום.

את המוזיקה אפשר לראות, אפוא, **כערוץ התפתחות חיוני**, שמשלים את ערוצי ההתפתחות האחרים של האדם בשנות התעצבותו. ערוץ התפתחות אינטגרטיבי זה מקנה כלים ומיומנויות ייחודיים, שאינם מטופלים ומטופחים בדרך כלל באמצעות ערוצי ההתפתחות האחרים.

מלבד חשיבותה העצומה של המוזיקה בפיתוח כישורי הפרט, **לפעילות המוזיקלית יש משמעות חברתית חשובה ביותר**. הנגינה והשירה בקבוצה, ההקשבה האקטיבית והפעולה הגופנית המתואמת מחדדות ומעמיקות את כישורי האינטראקציה החברתית של הקבוצה ואת יכולותיה לפעול בצורה מתואמת ואיכותית.

זכות סגולתה של המוזיקה לעצב אווירה ולהשפיע על רגשות, **בכוחה גם להשפיע על האקלים הרגשי** של יחידים, של קבוצות ואף של מעגלים רחבים יותר - כיתה, מוסד או קהילה. שימוש מושכל בפעילות מוזיקלית יתעל רגשות, ימתן דחפים, יפחית מתחים וינתב אנרגיות לכיוונים חיוביים ובונים.

המוזיקה משקפת פסיפס מגוון של תרבויות ומסורות, מקומיות ועולמיות. לאורך ההיסטוריה האנושית ביטאו סגנונות וסוגות (ז'אנרים) מוזיקליים היבטים שונים של זמנם ושל תרבותם. כך בעולם הרחב, וכך גם 'כאן ועכשיו' במדינת ישראל. אשר לחברה בישראל, די אם נזכיר את **המסורות הליטורגיות והעממיות** של העדות והקבוצות האתניות החיות בארץ, מסורות עתיקות יומין שהשתמרו בצלילים. לצידן מתקיימים **המוזיקה האומנותית-קונצרטי ('קלאסית')** שהגיעה בישראל לרמה בין-לאומית גבוהה ושמהכרת בין המתרחש בארץ לבין זרמים כלל עולמיים בני מאות שנים, **הזמר הישראלי**, המשקף תהליכי עומק חברתיים ומשתתף בעיצובם, **המוזיקה הפופולרית** על כל רבדיה, המבטאת את חוויות היחיד והחברה גם יחד.

נקל להבין, אפוא, את **הפוטנציאל החינוכי העצום שגלום במוזיקה** הן ליחיד, הן לקבוצה. פיתוח יכולת המבצע הרגשית, שילוב הקוגניטיבי, הרגשי והפסיכומוטורי, פיתוח כישורי האינטראקציה הקבוצתיים, שיפור האקלים הרגשי והחברתי, ההתוודעות הבלתי אמצעית לשלל תרבויות ולמסורות – כל אלה הם יעדים מן המעלה הראשונה בתהליך התפתחותם של צעירים.

מלבד הפוטנציאל החינוכי הנרחב, המוזיקה עשויה להיות כלי לימודי רב עוצמה ותשתית לתחומי דעת אחרים. נקודות ההשקה בין המוזיקה לאומנויות האחרות הן ברורות ומידיות, אך **למוזיקה נקודות השקה רבות וחשובות גם למקצועות 'רחוקים' יותר**, כמו היסטוריה, גיאוגרפיה, תנ"ך, שפות זרות, מתמטיקה, פילוסופיה, עיצוב ואדריכלות. מכאן שלעיסוק במוזיקה בגישה בין-תחומית יש פוטנציאל ממשי להעשרת חוויית הלימוד כמעט בכל תחום ולהפיכתה למהנה ולמעמיקה יותר. זאת ועוד, מחקרים רבים מצביעים על כך שעיסוק פעיל במוזיקה תורם גם לקידום כישורי למידה בתחומים שלכאורה אינם קשורים למוזיקה (ראו נספח 3: החינוך המוזיקלי כמקדם מיומנויות לימודיות וחברתיות).

מטרות התוכנית

- לפתח ולטפח את הרגישות המוזיקלית וההבעתית אצל התלמידים. לסייע להתפתחות הפוטנציאל המוזיקלי הטבוע בכל אחד ואחת מהתלמידים ולאפשר לפוטנציאל זה לבוא לידי ביטוי מעשי ולידי מיצוי במגוון פעילויות מוזיקליות.
- ליצור אצל התלמידים הבנה ראשונית של יחסי הגומלין בין היצירה המוזיקלית ובין התרבות, החברה, המקום והזמן שבהם נוצרה.
- לזמן לתלמידים התנסויות מוזיקליות מגוונות כמאזינים, כמבצעים וכיוצרים, וזאת במנעד רחב של הקשרים בשיעור המוזיקה ומעבר לו.
- לאפשר לתלמידים להכיר רפרטואר נבחר ואתגרי, הכולל מבחר מייצג של סוגות וסגנונות ממגוון רחב של תרבויות ותקופות, כולל מוזיקה אומנותית קונצרטית, מוזיקה עממית ופופולרית מרחבי העולם ומוזיקה ישראלית לסוגיה (אומנותית, עממית ופופולרית).

התפיסה הרעיונית של התכנית

את החינוך המוזיקלי אפשר למקם ביחס לשלושה מעגלים עיקריים: מעגל הפרט, מעגל החברה ומעגל התרבות.

מעגל הפרט

מוזיקה היא צורת חשיבה ייחודית ואחת היכולות הבסיסיות והטבעיות של האדם. על מערכת החינוך להוציא את הפוטנציאל הזה מן הכוח אל הפועל בכל אחד מתלמידיה במגוון פעילויות מוזיקליות.

תוכנית הלימודים שלפנינו מדגישה את טיפוח היכולות האישיות של התלמידים **בשלושת ערוצי של הפעילות המוזיקלית - כמאזינים, כמבצעים וכיוצרים**. כל זאת תוך מעבר מפעילות אינטואיטיבית לפעילות מודעת ומושכלת, ומתוך שאיפה לטפח את התלמידים כלומדים בעלי מכוונות עצמית - אחראים ללימודם, מודעים ליכולותיהם ולכיוון התפתחותם ועצמאים בדרכי חשיבתם ופעולתם¹.

מעגל החברה

מוזיקה היא פעילות חברתית מובהקת. היא מתרחשת בין אנשים המשתתפים בה במגוון תפקידים ובהקשרים חברתיים שונים: במעגל השנה ובמעגל החיים, באירועים קהילתיים ובהקשרים מוזיקליים.

תוכנית הלימודים תדגיש את הצורך לחשוף את התלמידים אל המוזיקה בהקשריה השונים ולזמן להם התנסויות מוזיקליות מגוונות כמאזינים, כמבצעים וכיוצרים, במנעד רחב של מערכים חברתיים, בכיתה ומחוצה.

ההישג החברתי לא יהיה שלם אם לא ננסה לרתום את העשייה המוזיקלית לשיפור האקלים הרגשי בקבוצה (כולל הפחתת מתחים ותיעול האנרגיות לכיוונים חיוביים ובונים) ולפיתוח כישורי האינטראקציה החברתיים (כולל שכלול יכולת ההקשבה והתגובה וחיזוק היכולת לפעילות קבוצתית מתואמת).

מעגל התרבות

המוזיקה מייצגת פסיפס מגוון של תרבויות ומסורות והיא בבחינת צוהר לפרקים שלמים בתולדות החברה והתרבות האנושית, הן ברמה האוניברסלית, הן ברמה המקומית. כדי להפוך את התלמידים לבני בית במורשת עשירה זו, עליהם להכיר את אוצרותיה ואת שפתה וללמוד לפענח את מערכות סמליה.

תוכנית הלימודים תציג מנעד רחב של יצירות מוזיקליות, ממגוון של תרבויות וסוגות, ותכשיר את התלמידים לזהות את מרכיביהן, להבין את דרכי ארגוןן (ברמות שונות של מורכבות) ולפענח את האופן שבו הן מבטאות את זמנן ואת תרבותן.

ערכים 'תוך-מוזיקליים' ו'חוץ-מוזיקליים' בחינוך המוזיקלי

הערך הראשוני המכוון את תוכנית הלימודים במוזיקה הוא תוך-מוזיקלי (אינטרינזי), והוא מתבטא בלימוד המוזיקה כתחום דעת בזכות עצמו - ייחודי ובעל מושגים וסמלים משלו. לימוד התחום כשלעצמו יכלול התנסות בפעילויות המוזיקליות (האזנה, ביצוע ויצירה), דו־שיח ביקורתי ותגובה למוזיקה (בתנועה ובאמצעים אחרים), וכן הזדמנויות מגוונות לתלמידים לבטא ולשכלל את כישוריהם המוזיקליים.

1 על ערוצי הפעילות המוזיקלית הראשיים, ראו בהמשך.

עם זאת, הוראת המוזיקה אינה מנותקת מהקשרים רחבים בהרבה, שבמהלכם מתרחשת למידה, מתפתחות יכולות ומקודמים נושאים שהם חיצוניים (אקסטרינזיים) למוזיקה. ניסויים רבים הראו כי עיסוק פעיל במוזיקה עשוי להגביר את כושר הריכוז והלימוד של התלמידים, לפתח את יכולת ההפשטה שלהם, לשפר את יכולתם המוטורית, לקשר בין מרכזי מוח אשר בחשיבה מושגית-מילולית אינם מגיעים לכלל אינטראקציה ולקדם כישורי למידה במקצועות אחרים. פעילות מוזיקלית מפתחת כישורים חברתיים ורגשיים, ובהם יכולת ההקשבה שעשויה לשמש בסיס לתקשורת בין-אישית, לקשב ולהתייחסות לאחר (ראו נספח 3: החינוך המוזיקלי כמקדם מיומנויות לימודיות וחברתיות).²

מהם הערכים האינטרינזיים או האקסטרינזיים שצריכים להנחות את החינוך המוזיקלי? שאלת יסוד זו העסיקה אנשי מוזיקה וחינוך מאז ומעולם, ולא פעם אף חוללה פולמוס נוקב, אך התוכנית הנוכחית גורסת כי יש לטפח את שני סוגי הערכים גם יחד. במילים אחרות: אל לה למוזיקה להתבטל בפני תחומי הלימוד האחרים, או להסתפק במתן תשתית משלימה למקצועות אחרים ובהגשמת מטרות בית ספריות כלליות (כמו טקסים ואירועים). ללימודי המוזיקה חייב להיות סדר יום אוטונומי ומובנה משלהם, המעוגן במטרות וביעדים תוך-מוזיקליים מובהקים. יחד עם זאת, אל לה למוזיקה להסתגר ולהתבדל מהקשרים רחבים יותר שבהם היא פועלת. עליה לשאוף לחרוג מן המעגל הפנימי של לימודי המוזיקה בכיתה ולהשפיע על המעגלים החיצוניים של בית הספר והקהילה במישור הלימודי ובמישור החברתי.

הוראת המוזיקה כתחום מובנה ועצמאי

המגמה העיקרית של תוכנית זו היא לימוד המוזיקה לשמה, ועל כן הוראת המוזיקה תדגיש את ערכה הייחודי ואת היותה תחום מובנה ועצמאי. על פי עיקרון זה, תתמקד הפעילות המוזיקלית בהאזנה ובתגובה פרשנית למוזיקה (באמצעים תנועתיים, מוזיקליים, חזותיים ומילוליים), בביצוע (שירה, נגינה) ובהיקף יצירה רחב ככל האפשר. כל זאת כדי לפתח יכולות מוזיקליות קוגניטיביות, אסתטיות, ביקורתיות ויצירתיות, לפתח אוריינות מוזיקלית ומיומנויות ביצוע ולזמן לתלמידים היכרות עם מגוון רחב של יצירות מוזיקליות בהקשרי תרבותן וזמנן.

הוראת המוזיקה בזיקה לתחומים אחרים

היות שלמוזיקה נגיעה בתחומים רבים והיא משיקה לתחומי דעת שונים, יש להורות את המוזיקה בכיתה במגוון שילובים, עם פעילויות לימודיות וחברתיות אחרות המתקיימות בבית הספר. זאת נוסף על מיקומה של המוזיקה כתחום עצמאי.

² בעת האחרונה מחקרים משתמשים בהדמיה מגנטית (MRI) שממקמת פעילות מוחית במרחב ובזמן. מחקרים אלה מלמדים על ההשפעה הפנימית של הפעילות המוזיקלית על המוח, באופן שמדגים קשר בין מוזיקה לתחומי חשיבה אחרים. כיוון מחקרי זה מאשש באופן מדעי את מה שמנסים להוכיח כבר שנים רבות: מלבד ערכם האינטרינזי, החשוב כל כך, לימוד המוזיקה והפעילות המוזיקלית מקדמים הישגי חשיבה בתחומים רבים ומגוונים.

א. המוזיקה בזיקה לתחומי דעת שונים בבית הספר

המוזיקה נושקת לנושאי לימוד שונים: היסטוריה וגיאוגרפיה, מתמטיקה ופיזיקה, ספרות ואומנויות. הוספת ההיבט המוזיקלי לכל אחד מהנושאים האלה תעשיר את הדיון בו, ותהיה הכנה להתבוננות בין-תחומית כוללת ומעמיקה בשלבי לימוד מתקדמים יותר.

ב. המוזיקה ותרומתה לאופיו של בית הספר

למוזיקה תפקיד ביצירת אקלימו התרבותי של בית הספר ובקביעת אופיו (במסגרת טקסים, חגים, הצגות, אירועים מוזיקליים וכו'). הפעילות המוזיקלית בבית הספר יכולה לשמש אמצעי להיכרות חברתית רחבה ולאווירה של כבוד הדדי, בעיקר כשהיא מטפחת אמפתיה למסורות המוזיקליות של התלמידים ומפגינה יחס של כבוד לכל ביטוי מוזיקלי.

חינוך מוזיקלי בחברה רבת-תרבותית

המציאות הרבת-תרבותית במדינת ישראל של שנות האלפיים מתאפיינת, בין השאר, במגוון עשיר וייחודי של תרבויות מוזיקליות. ריבוי זה הוא אתגר לחינוך המוזיקלי. במקביל מתעוררת השאלה: לנוכח מציאות עשירה אך מורכבת זו, מהו תפקידה של הוראת המוזיקה בכלל, ומה תפקידה של תוכנית לימודים ארצית במוזיקה בפרט?

האומנויות בכלל, והמוזיקה בפרט, הן ביטוי מובהק של זהות תרבותית. על כן הן מעמידות במה נרחבת לדיון בשאלות יסוד כמו 'מי אני?' 'מי אנחנו?' מאחר שהוראת המוזיקה מזמנת דרכים חווייתיות ובלתי אמצעיות להיכרות עם תרבותו של ה'אחר', השיעור במוזיקה עשוי לשמש סוכן של פלורליזם תרבותי: לתרום לקירוב לבבות ולהפנמת ערכים של סובלנות, פתיחות וכבוד לאחר ולשונה.

האתגר העצום שמציבה המציאות המורכבת בחיינו לפני תוכנית לימודים מבוססת תרבות מחייב את כותביה לשני עקרונות יסוד מהותיים בעיצוב התוכנית ובהנחיות לבחירת הרפרטואר המתאים:

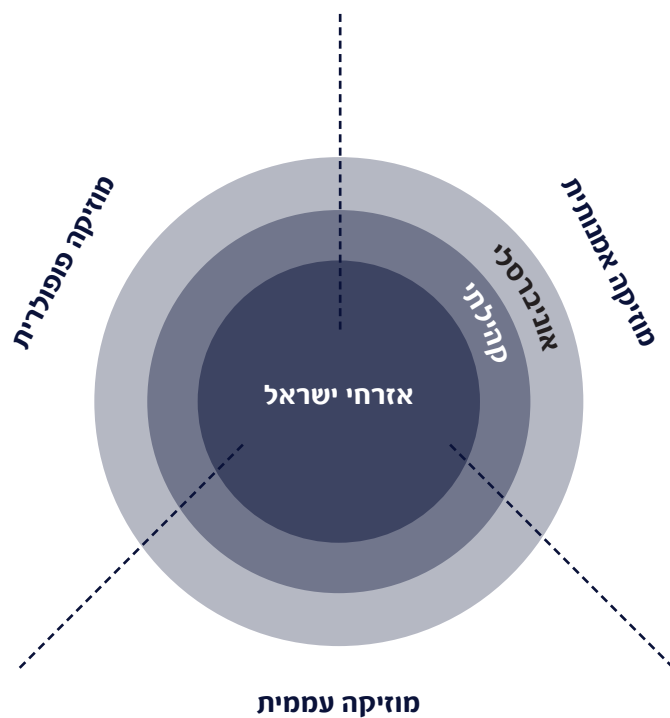
1. ייצוג פלורליסטי נאמן של פסיפס התרבויות בחברה בישראל, וכפועל יוצא מכך - מציאת הגדרה מעשית למעגלי הזהות של החברה בישראל.
2. גיבוש קריטריונים חלופיים למילון ההגדרות הרווח הן בקשר לחלוקת המוזיקה לסוגות (אומנותית, עממית, פופולרית), הן בקשר לסיווג המוזיקה לפי מקור גיאוגרפי- תרבותי (מערבית, מזרחית ועוד).

מעגלי זהות בחברה בישראל

עולם המחשבה בן זמננו הגמיש מאוד את מושג הזהות התרבותית. הוא החליף את התפיסה הסגורה והחד-מעגלית בתפיסה פתוחה, שלפיה כל פרט בחברה יכול להשתייך בזמנית לכמה מעגלים תרבותיים. תפיסה פתוחה זו עשויה לספק מצע רעיוני הולם לעיצוב תכניה של תוכנית לימודים רבת-תרבותית באומנויות ובמוזיקה, בחברה מורכבת ורבת פנים כחברה הישראלית.

- ברוח זו, דומה כי כל תלמיד ותלמידה במדינת ישראל יוכלו למצוא את מקומם במסגרת מערך כולל המורכב מכמה מעגלי זהות:
1. המעגל האזרחי - בו יבואו לידי ביטוי היבטים של זהותנו כתושבי מדינת ישראל.
 2. המעגל הקהילתי - בו יבואו לידי ביטוי היבטים ספציפיים יותר של זהותנו כיהודים, ערבים, חילוניים, דתיים וחרדים, וכן עדת המוצא הספציפית (אשכנזים, מזרחים, יוצאי רוסיה או אתיופיה ואחרים).
 3. המעגל האוניברסלי - בו יבואו לידי ביטוי היבטים של זהותנו כאזרחי העולם, ובהתאמה - נכסי צאן הברזל של תרבויות העולם.

תרשים מס' 1: מעגלי זהות בחברה בישראל



כנגזרת של תפיסה זו יורכבו תכניה של תוכנית הלימודים במוזיקה מחומרים המייצגים את התרבות המוזיקלית שנוצרה ונוצרת בישראל, את התרבויות המוזיקליות המסורתיות של התלמידים היהודים והערבים לעדותיהם ואת נכסי צאן הברזל של תרבויות העולם. כל אחד ממעגלי הזהות האלה יוצג בתוכנית הלימודים באמצעות מגוון רחב של סוגות מוזיקליות: מוזיקה אומנותית, מוזיקה עממית ומוזיקה פופולרית.

ייצוג משמעותי בתוכנית הלימודים הן של מעגלי הזהות, הן של הסוגות המוזיקליות המרכיבות אותם, ייצור שיווי משקל בין ההיבט המקומי (הפרטיקולרי) להיבט האוניברסלי.

ואכן, **החינוך המוזיקלי במדינת ישראל מתאפיין בגיוון רב ובפלורליזם רעיוני**. גיוון זה נשען על שלל גישות חינוכיות, שחלקן יובאו מחו"ל והוטמעו בישראל בווריאציות כאלה ואחרות, וחלקן התפתחו מן היסוד בארץ. ברוח זו, גם תוכנית הלימודים שלפניכם רואה בפלורליזם הרווח במערכת החינוך נקודת מוצא נתונה ורצויה, שלפיה אפשר לשלב בין גישות היסטוריות ובין גישות ייחודיות שפותחו בישראל (להרחבה ראו נספח 1).

יסודות התוכנית

תוכנית הלימודים במוזיקה תציג מנעד רחב ככל האפשר של תרבויות וסוגות מוזיקליות. תרבויות וסוגות אלה ישקפו את עולמם התרבותי של כלל האוכלוסיות והמגזרים החיים בישראל, וכן את נכסי צאן הברזל של התרבות העולמית. כך יקדם תחום המוזיקה ערכים של סובלנות ופתיחות.

תוכנית הלימודים במוזיקה תעניק עדיפות לסוגות שאינן מטופחות על ידי כוחות השוק, ועקב כך דלים סיכוייהם של התלמידים להיחשף אליהן באופן עצמאי. כך ישמש מקצוע המוזיקה סוכן שימור של תרבויות מוזיקליות בעלות ערך, שעלולות להידחק (ואף להיעלם) מעולמם הרוחני של הדורות הבאים. בפעולתו זו יסייע מקצוע המוזיקה להמשכות תרבותית ולחיזוק הקשר הבין-דורי. כמו כן, תובטח חשיפתם של התלמידים למגוון דרכי חשיבה אומנותיות ואמצעי ביטוי רגשיים, שאינם מוכתבים על ידי האופנה או האינטרסים המסחריים.

תוכנית הלימודים במוזיקה תעניק עדיפות ליצירות מוזיקליות שיאתגרו את התלמידים באחד או יותר מן ההיבטים הבאים:

מורכבות: היצירה הנלמדת תכלול היבטים שירחיבו את עולם המושגים המוזיקלי של התלמידים וישכללו את יכולותיהם התפיסתיות.

עידון: היצירה הנלמדת תכלול היבטים שיכשירו את התלמידים לזהות ולספוג דקויות רגשיות ומסרים מעודנים.

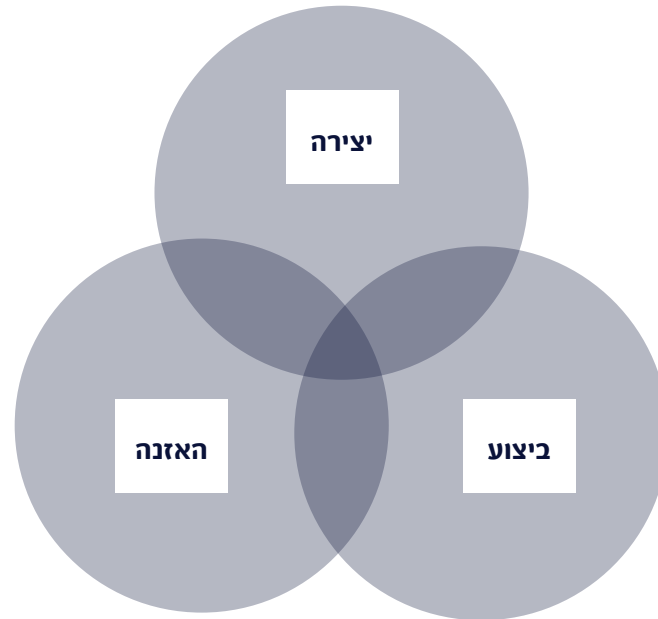
דו-שיח עם רבדים חוץ-מוזיקליים: היצירה הנלמדת תהיה ציר שממנו יבחנו התלמידים הקשרים רחבים יותר של התייחסות, כמו ההקשר האסתטי, הפילוסופי, ההיסטורי, הסוציולוגי, הפוליטי ועוד.

בחירת הרפרטואר לתוכנית הלימודים תיעשה תוך הפעלת שיקולי דעת פדגוגיים והתחשבות בשלב ההתפתחותי של התלמידים, במסגרת הזמן של התהליך הלימודי וביכולת לייצג נאמנה את הסגנון והתקופה הרלוונטיים.

ערוצי הפעילות המוזיקלית: האזנה, ביצוע, יצירה

החוויה המוזיקלית מתרחשת בשלושה ערוצי פעילות עיקריים: האזנה, ביצוע ויצירה, שמתבטאים בתפקידי הקהל, המבצע והמלחין. בתרבות המוזיקלית המערבית יש הבחנה בין שלושת התפקידים, ואילו ברוב התרבויות הלא מערביות הפרדה זו אינה ברורה עד תום. בדומה לכך, גם התלמיד והתלמידה הצעירים הם פעמים רבות יוצרים, מבצעים ומאזינים בעת ובעונה אחת. לפיכך, תוכנית הלימודים שלפניכם תנסה להציג את ערוצי הפעילות האלה משתי נקודות המבט גם יחד: האחת תדון בכל אחד מערוצי הפעילות בנפרד, והשנייה תדון באופני ההשתלבות של הערוצים בפועל. דוגמאות לקשרים אלה מובאות בהמשך התוכנית.

תרשים מס' 2: שלושת ערוצי הפעילות המוזיקליים ושילובם



רצף לימודים רב־גילאי

בחינוך הקדם־יסודי הדגישה תוכנית הלימודים ביטוי חופשי של **תפיסה מוזיקלית אינטואיטיבית** באמצעות תנועה, נגינה, שירה ואלתור, וכן בנייה ראשונית של ידע מוזיקלי מודע. עתה, בבית הספר היסודי, ניתן מקום מרכזי יותר ויותר ל**תהליך הבניית הידע**, המאפשר לתלמידים לתת הסבר מודע לחווייתם המוזיקלית. בסיסי ידע אלה מתגבשים ומנותבים בבית הספר התיכון אל תחומיה השונים של המוזיקה: תורת המוזיקה (תיאוריה, הרמוניה, פיתוח שמיעה וסולפג'), תרבויות המוזיקה (היסטוריה, ניתוח ורפרטואר), וכן תחומי הביצוע הכלי והקולי. רצף הלימודים המוזיקלי לאורך שנות הלימוד במערכת החינוך:

קדם־יסודי	תפיסה מוזיקלית אינטואיטיבית; בנייה ראשונית של ידע מוזיקלי מודע
יסודי	תהליך הבניית הידע; הבנת החוויה המוזיקלית
על־יסודי	גיבוש בסיסי הידע לכלל תחום דעת מובנה; תורת המוזיקה, תרבויות המוזיקה, ביצוע

הפרקים הבאים מציגים את תוכני הלימוד בבית הספר היסודי, תוך התייחסות לכל אחד משלושת **ערוצי הפעילות המוזיקלית: האזנה, ביצוע ויצירה**. בכל פרק יוצגו מטרות בזיקה לתכנים, וכן הבהרות למורה, לפי הצורך, בתוך מסגרת מודגשת.

יחידת ההאזנה

מבוא

האזנה למוזיקה מפעילה אצל המאזינים תהליכי עיבוד פנימי של הצלילים הנשמעים, הן מההיבט הקוגניטיבי, הן מההיבט הרגשי (ראו נספח 4: מוזיקה ורגשות). בתגובה ליצירות שיש בהן מורכבות ואתגר, תהליכים אלה מאפשרים למאזינים לפתח ולשכלל את הכישורים המוזיקליים הטבעיים שבהם בורכו.

הכוונה והדרכה של המאזינים הצעירים יאפשרו פיתוח מודעות למרכיבי המוזיקה והיצירה המוזיקלית ויפתחו צוהר לאופן שבו מרכיבים אלה מטופלים בסגנונות שונים ואצל יוצרים שונים, במגוון תרבויות ותקופות.

פעילות ההאזנה ושורת הפעילויות התומכות הנגזרות ממנה יסייעו להיווצרות הבנה מוזיקלית, יאפשרו היכרות עם רפרטואר אתגרי ואיכותי, ויפתחו הבנה ראשונית של יחסי גומלין בין היצירה המוזיקלית ובין התרבות, החברה, המקום והזמן שבהם נוצרה.

מטרות כלליות

- לפתח ולטפח את הכישורים המוזיקליים הטבעיים של המאזינים הצעירים באמצעות האזנה ליצירות עם מורכבות ואתגר.
- לפתח יכולות לתיאור ולהמחשה של המוזיקה באמצעים שונים: תנועה, רישום גרפי ותיאור מילולי.
- להעמיק את ההבנה המוזיקלית באמצעות הכרת **מושגים מארגנים ותכונות הצלילים** ביצירות מגוונות.

תוכני הלימוד

התפתחותן של המודעות וההבנה המוזיקליות של המאזינים הצעירים תתבסס בעיקר על לימוד של **מושגים מארגנים** והתייחסות לתכונות **הצלילים**. כל אלה יאפשרו לתלמידים להסביר את החוויות המוזיקליות שהם חווים, בהתאם לגילם ולרמת הידע שברשותם.

א. המושגים המארגנים הדרושים ללימוד התוכנית:

1. **חלוקה לחלקים**, הנוצרת מהגעה למקומות מנוחה, מחזרה, או בעקבות שינוי בולט ביצירה.
2. **כיוונית**, הנוצרת מתוך תחושה של יציאה ממרכז צלילי יציב ('בית') וחזרה אליו.
3. **זרימת אנרגיה**, הכוללת רצף או קטיעה, התפרצות או דעיכה, גלים של הכנה, הצטברות לשיא ועוד.

ראו גם נספח 2: מארגון צלילים ליצירת משמעות: התהליך התודעתי-רגשי ויישומו.

ב. תכונות הצלילים הדרושים ללימוד התוכנית:

1. גוון
2. משך
3. גובה
4. עוצמה

התכנים האלה מפורטים להלן לפי דרגות הכיתה:

א. המושגים המארגנים

1. חלוקה לחלקים

מנוחות וסיומים

כיתות א'-ב'

- התלמידים יבחינו בין מנוחות ובין סיומים.
- התלמידים יזהו סיומים ברורים של חלקים גדולים המרכיבים את היצירה.
- התלמידים יתארו באופן מילולי את הגורמים המוזיקליים היוצרים את תחושת ההגעה לסיום או למנוחה.
- התלמידים יבחינו בין עצירה פתאומית ובין הגעה מתוכננת.

הגורמים המוזיקליים היוצרים את תחושת ההגעה הם: קו מלודי יורד, האטה, דימינואנדו, הגעה לצליל ארוך.

עצירה פתאומית יוצרת תחושת הפתעה באמצעות: צליל שנקטע, הפסקה לא צפויה, תפנית חדה באופי המנגינה.

כיתות ג'-ד'

- התלמידים יזהו סיומים של חלקים קטנים, כמו למשל משפטים מוזיקליים.
- התלמידים ימחישו סיומים בתנועה, בתיאור גרפי, באלתור ובאופן מילולי.

כיתות ה'-ו'

- התלמידים יזהו מוטיבים המסיימים יצירה.
- התלמידים ישוו בין מוטיבים שונים של סיום, תלויי תרבות.
- התלמידים יזהו קדנצה במוזיקה מערבית ובמוזיקה ערבית, סוף פסוק בטעמי המקרא.
- התלמידים יתארו באופן מילולי את האמצעים שבהם המלחין משתמש בפיתוח המוטיב.

פיתוח מוטיב בא לידי ביטוי באמצעות הרחבה, צמצום, חזרה עם שינוי מלודי, מקצבי, הרמוני.

חזרה ושינוי

כיתות א'-ב'

- התלמידים יבחינו בין חלקים זהים ובין חלקים שונים ביצירה, תוך שימוש נכון במונחים **זהה, שונה, דומה**.
- התלמידים יכירו מבנים מוזיקליים בסיסיים, כמו א-ב, א-ב-א, רונדו.

כיתות ג'-ד'

- התלמידים יזהו יחסים בין חלקים במוזיקה: מבנה וצורה.
- התלמידים יזהו יחסים בין חלקים במוזיקה: נושא ווריאציות.

אמצעי ההלחנה של וריאציות על נושא הם: שינוי בסולם או במודוס, שינוי במקצב, שינוי במשקל, שינוי במרקם.

כיתות ה'-ו'

- התלמידים יזהו יחסים בין חלקים במוזיקה: סימטריה ואסימטריה.
- התלמידים יבחינו במבנה היררכי ברמות שונות - מיחידות גדולות ליחידות קטנות יותר.
- מבנה היררכי ברמות שונות הוא: חלק, משפט, פסוקית, מוטיב.
- ההבחנה בין החלקים השונים תיעשה באמצעות זיהוי השינויים במרכיבי המצלול, המקצב והמלודיה.

2. כיוונית**כיתות א'-ב'**

- התלמידים יבחינו בכיוונים מלודיים שונים.
- התלמידים יבחינו בהגעת המשפט לסיום יציב ('סגור').
- התלמידים יבחינו ביציאה ממרכז צלילי יציב ('בית') ובחזרה אליו.

כיוונים מלודיים הם: צלילים גבוהים וצלילים נמוכים. קו מלודי עולה ויורד.
הגורמים המוזיקליים להגעה לצליל יציב הם: מנגינה יורדת, דימינואנדו, הארכת משך הצלילים, חזרה לטוניקה המעניקה 'הרגשת בית'.

כיתות ג'-ד'

- התלמידים יבחינו בהגעת המשפט לסיום לא יציב ('פתוח').
- התלמידים יבחינו בין סיומים של משפט פתוח ובין סיומים של משפט סגור.

הגורמים המוזיקליים להתרחקות מצליל יציב הם: מנגינה עולה, קרשנדו, קיצור משך הצלילים, הגעה לצליל שאינו בגדר של טוניקה, הגעה לצליל שאינו מעניק 'הרגשת בית'.

כיתות ה'-ו'

- התלמידים יבחינו בשילוב בין יציבות לחוסר יציבות בהגעה לטוניקה.

תנועה לקראת יציבות וחוסר יציבות באה לידי ביטוי בהגעה לטוניקה בפעמה חלשה, בהגעה לטוניקה בעלייה, בהגעה לטוניקה בהאצה ובהגעה לטוניקה בקרשנדו.

3. זרימת אנרגיה (= זרימת המוזיקה)

כיתות א'-ב'

- התלמידים יבחינו באופן זרימת האנרגיה.
 - התלמידים יזהו רצף או קטיעה של אנרגיה.
 - התלמידים יבחינו בין עצירה פתאומית ובין הגעה מתוכננת.
- הגורמים המוזיקליים לתחושת רצף מול קטיעה הם: משפטים מוזיקליים שלמים וארוכים ומנוחות במקומות צפויים, לעומת משפטים קטועים וקצרים ועצירות תכופות ולא צפויים.

כיתות ג'-ד'

- התלמידים יזהו תכונות של אנרגיה וישוו ביניהן.
- התלמידים יבחינו בעוצמה של אנרגיה.

תכונות של אנרגיה הן: הכנה, הצטברות, הגעה לשיא, דעיכה או התפרצות. עוצמה של אנרגיה באה לידי ביטוי במרכיבים הבאים: טמפו, מהירות, דינמיקה, תזמור.

כיתות ה'-ו'

- התלמידים יבחינו בהיווצרות אנרגיה תוך מאמץ.

היווצרות אנרגיה תוך מאמץ מתבטאת בחזרות רבות על צליל או מוטיב (במדויק או בסקוונצות) המובילות למנגינה זורמת.

ב.תכונות הצלילים

תכונות הצלילים הן:

1. גוון

2. משך

3. גובה

4. עוצמה

לימוד תכונות הצלילים ייעשה תמיד בהקשר ליצירה המוזיקלית הנלמדת, תוך מתן הדגמות חיות רבות ככל האפשר. אין להסתפק במתן מידע. יש להדגיש כי תכונות הצלילים הן אמצעים לביטוי המארגנים המוזיקליים.

כיתות א'-ב'

- התלמידים יזהו את **הגוון** הייחודי של משפחות כלי הנגינה.
- התלמידים יזהו כלי נגינה בולטים, במיוחד בחלקי סולו ביצירה.
- התלמידים יתארו זלילות או דחיסות של **מרום** כלי (מעט או הרבה כלי נגינה).
- התלמידים יזהו הבדלים בולטים ב**גובה** הצליל (גבוה או נמוך).
- התלמידים יבחינו ב**מנעד** (רגיסטר גבוה או רגיסטר נמוך).
- התלמידים יזהו הבדלים בולטים ב**דינמיקה** (פיאנו, פורטה).
- התלמידים ישוו בין **משכי** צליל שונים (ארוך או קצר).
- התלמידים יבחינו בהבדלי **טמפו** בולטים (פעמה: איטית - מהירה) וישוו ביניהם.
- התלמידים יבטאו **תכניות מקצב** בולטות באמצעים שונים.
- התלמידים יכירו **משקלים** (זוגי, משולש).

כיתות ג'-ד'

- התלמידים ימיינו את כלי הנגינה לפי גובהם היחסי בתוך משפחת כלי הנגינה שהם משתייכים אליה.
- התלמידים יזהו כלי נגינה בולטים ביצירה.
- התלמידים יבחינו ב**מרום** הבנוי ממנגינה וליווי.
- התלמידים יבחינו ב**מנעד** צר או רחב.

- התלמידים יזהו את **כיוון** המלודיה (עולה, יורד, יציב: חזרה על צליל).
- התלמידים יבחינו באופן התקדמות המלודיה (בצעדים או בקפיצות).
- התלמידים יבחינו בשינויי **דינמיקה** (קרשנדו, דימינואנדו).
- התלמידים יבחינו בשינויי **טמפו** (האצה, האטה).
- התלמידים יזהו **משקלים** (זוגי, משולש).

כיתות ה'-ו'

- התלמידים יזהו מוטיבים בולטים ביצירה.
- התלמידים ישוו בין הנושא לווריאציות ויסבירו את ההבדלים ביניהם.
- התלמידים יבחינו בהבדלים בין סולמות מז'וריים, מינוריים ופנטטוניים ויזהו אותם ביצירות מוזיקליות שונות.
- התלמידים יסבירו את תפקידם של כלי הנגינה הדומיננטיים ביצירה ואת תרומתם למארג היצירה.
- התלמידים יעקבו אחר חלקים מתוך פרטיטורה, המתאימה ברמת הקושי לידיעותיהם, תוך האזנה למוזיקה.

בחירת רפרטואר האזנה

יש להקפיד ללמד רפרטואר נבחר ומאתגר, הכולל מבחר מייצג של סוגות וסגנונות ממגוון רחב של תרבויות ותקופות.

בכיתות א'-ב' יכירו התלמידים בעיקר קטעים קצרים:

- מוזיקה מערבית אומנותית.
- מוזיקה ישראלית אומנותית.
- מוזיקה של עמים שונים.

בכיתות ג'-ד' ילמדו התלמידים קטעים מוזיקליים בסגנונות מגוונים:

- מוזיקה מערבית אומנותית.
- מוזיקה ישראלית אומנותית.
- מוזיקה של עמים שונים.
- מוזיקת ג'אז.
- מוזיקה מזרחית אומנותית.

כיתות ה'ו' ילמדו התלמידים:

- סוגי מוזיקה (אומנותי, עממי ופופולרי).
- סגנונות מוזיקליים (לדוגמה ג'אז, מוזיקה של תקופת הבארוק).
- סוגות במוזיקה מערבית (לדוגמה: סימפוניה, מוזיקה קאמרית, אופרה, מחזמר, ביג בנד) ומוזיקה ערבית (לדוגמה: לונגה, מוואשח, סמעאי, קסידה).

יחסי גומלין בין היצירה המוזיקלית ובין התרבות והחברה

לימוד היצירה המוזיקלית יכול גם התייחסות להקשרי חיבורה (המלחין והמקום), לתרבות, לחברה ולתקופה, כל זאת בהתאם לגילם של התלמידים ולרמת הידע שלהם.

כיתות א'-ב'

- התלמידים ילמדו יצירות בסגנונות מוזיקליים שונים, תוך היכרות ראשונית עם התקופה ועם המקום שבהם חוברו.

כיתות ג'-ד'

- התלמידים יזהו את שם היצירה ואת שם המלחין של היצירות הנלמדות.
- התלמידים יכירו את הרקע התרבותי לכתיבת היצירה.

כיתות ה'ו'

- התלמידים יכירו מאפיינים סגנוניים בולטים של התקופה שבה חברה היצירה.
- התלמידים ידגימו את הקשר בין יצירה מוזיקלית לידיע על המלחין, התקופה, התרבות והתפקיד החברתי.

פעילויות תומכות להאזנה

ההאזנה כשלעצמה היא פעילות מופשטת ואינדיבידואלית. עם זאת, אפשר להעצים אותה באמצעות שורה של פעילויות תומכות, שימחישו את מרכיבי המוזיקה הנשמעת ויחדדו את מסריה, ולא פחות מכך - יאפשרו לחלוק את רשמי ההאזנה ואת התובנות הנלוות לה באופן קבוצתי:

1. **תגובה אינטואיטיבית להאזנה:** באמצעות תנועה, רישום גרפי, שירה או נגינה (תוך כדי האזנה).
2. **ביטוי יצירתי** באמצעים שונים לאחר ההאזנה.

3. מעקב אחר היצירה הנלמדת:

- באמצעים תנועתיים (כמו 'מראה' הממחישה את התוכן המוזיקלי ומאפשרת הצטרפות של הקבוצה כולה במהלך היצירה); **ברישום גרפי** (המאפשר מעקב אחר היצירה והתבוננות במבנה השלם); **ובתיאור מילולי** (שיתבצע בעקבות האזנה).
- 4. **דיון** בקשרים שבין התכנים המוזיקליים ובין הפעילויות שבוצעו בתגובה למוזיקה ("מה במוזיקה גרם לנו ל...?").

הטבלה הבאה מציגה את האינטגרציה של ערוצי הפעילות הבאים: **ההאזנה** כפי שהיא באה לידי ביטוי **בביצוע** (שירה ונגינה) **וביצירה**. הפעילויות המוצעות מדגימות את ההיבט היישומי של התוכנית ומתייחסות לכל שכבות הגיל בבית הספר היסודי. טבלה מס' 1: **האזנה** בתחומי הביצוע (שירה, נגינה ויצירה)

האזנה	ביצוע:
<p>שירה של מוטיבים או מנגינות מתוך יצירה שמאזינים לה; שירה של קו הבס ביצירות פשוטות; חיקוי סגנונות שונים של שירה.</p> <p>נגינת מוטיבים או מנגינות מתוך יצירה שמאזינים לה; נגינה של קו הבס ביצירות פשוטות; נגינת מקצבים אופייניים מתוך יצירה; תזמור בקטעים המתאימים לכך.</p>	<p>שירה</p> <p>נגינה</p>
	<p>יצירה</p> <p>אלתור וחיבור, לבד ובקבוצה, תוך שימוש באמצעי הלחנה מתוך יצירה שנלמדה, כמו הפתעה באמצעות שינוי פתאומי. האזנה ליצירה, לבד ובקבוצה, תוך חיבור תנועתי או גרפי מתאים.</p>

יחידת הביצוע

מבוא

היכולת להתנסות בביצוע מוזיקה, בשירה ובנגינה, היא מרכיב חיוני בתהליך התפתחותם של התלמידים הן במסגרת הבית ספרית, הן מחוצה לה. ביצוע **בשירה (קולי) ובנגינה (כלי)** מערב יכולות קוגניטיביות, רגשיות ומוטוריות מורכבות ביותר, הקשורות להפקת הצליל ולהבעתיות הרגשית שגלומה בו. תהליך הביצוע יוצר אינטגרציה של חושים, מרכזים וכישורים שאינם באים לכלל שילוב בפעולות ובהיבטים אחרים של היומיום. עובדה זו הופכת את השירה ואת הנגינה לפעילויות ייחודיות ובעלות חשיבות רבה להתפתחות התלמידים.

הביצוע יאפשר לתלמידים ליצור לעצמם חוויה מוזיקלית, לחקור אותה ולחלוק את החוויה שלהם עם אחרים - אם כמאזינים ואם כשותפים לביצוע. תחום הביצוע יהיה חלק בלתי נפרד מהלימוד בשיעורי המוזיקה הכיתתיים. נוסף על כך, בית הספר יזמן הרחבה והעמקה בתחום הן במסגרת גופי הביצוע הבית ספריים (ברוב המקרים - מקהלה, במקרים אחרים - תזמורת או הרכבים כליים שונים), הן במסגרת שיעורי בחירה ופעילויות העשרה.

א. ביצוע קולי

מטרות כלליות

- לפתח בסיס לקוליות נכונה ול"היגינה" קולית בשירה ובדיבור.
- להניח תשתית ראשונית לשמיעה פנימית.
- לפתח את היכולת הקולית האישית.
- להכיר רפרטואר קולי נבחר ומגוון מתרבויות ומסגנונות מוזיקליים שונים.
- ליצור רצף בין-דורי למורשת שירים במעגלי המשפחה, הקהילה והתרבות הישראלית.

הקול הוא הכלי הזמין ביותר לתקשורת וליצירה המוזיקלית של האדם כבר מן השלבים הראשונים לחייו. קול האדם הוא אולי המקור העשיר ביותר למבע (כללי ומוזיקלי כאחד), והשירה היא האמצעי הישיר ביותר להבעה ולחוויה מוזיקליות, אישיות וקבוצתיות. השירה - בין אם בביצוע עצמי, בין אם בביצוע עמיתים ואומנים ובין אם בהאזנה להקלטות - מפתחת באופן בלתי אמצעי הבנה מוזיקלית ורגישות לאיכויות קוליות. זאת ועוד: המודעות לשימוש נכון בקול, הן בדיבור הן בשירה, חיונית לפיתוח כלי רגיש זה ולשמירה עליו במהלך החיים.

יש לזכור כי היכולת הקולית מתפתחת באופן הדרגתי במה שנוגע לשליטה הקולית ובמה שנוגע למנעד, ועל כן לבחירת החומרים הקוליים ולהתאמתם הגילית יש חשיבות עליונה. החומרים שנבחרים צריכים להתאים למנעד המתפתח של התלמידים, ליכולת התמודדותם עם המורכבות הקולית של התפקיד, וכשמדובר בחומרים פוליפוניים - יש לאתגר שילוב של הקולות השונים במרקם הכולל. יש להקפיד על בחירת טקסטים ההולמים את הגיל ואת היכולות של התלמידים.

כמו בתחום ההאזנה, גם כאן יש לשאוף ליצירת היכרות עם רפרטואר נבחר ומגוון מתרבויות מוזיקליות ומסגנונות מוזיקליים שונים. רפרטואר מגוון יוביל לגיוון בדרכי ההפקה הקוליות ובהתנסות בהפקת צלילים האופייניים לשפות ולתרבויות שונות.

המטרות שלהלן מפורטות לפי דרגות הכיתות:

כיתות א'-ג'

- התלמידים יכירו ויבצעו רפרטואר שירים רחב ומגוון.
- התלמידים יבצעו באינטונציה נכונה שירים במנעד של עד אוקטבה - המבוססים בעיקר על צעדים (מרווחים קטנים) וטונליות ברורה - תוך שמירה על פעמה, על דיוק ריתמי ועל היגוי ברור.
- התלמידים ישלטו ברמות דינמיקה שונות כאמצעי הבעה.
- התלמידים יבטאו משפטים מוזיקליים שלמים תוך שליטה בנשימות.
- התלמידים יציעו רעיונות לביצוע שירה, כמו דינמיקה, ארטיקולציה, טמפו ואופי המתאים לטקסט.
- התלמידים יעריכו שירה (של עצמם ושל חבריהם), תוך שימוש במונחים שנלמדו.

כיתות ד'-ו'

- התלמידים יבצעו באינטונציה נכונה שירים במנעד של אוקטבה + טרצה, עם סטיות הרמוניות קלות, תוך שמירה על פעמה ברורה, על דיוק ריתמי ועל היגוי ברור.
 - התלמידים יבינו את תפקידם של הדינמיקה, הטמפו ובניית המשפטים המוזיקליים כאמצעי הבעה ויישמו זאת בביצוע.
 - התלמידים ישתתפו בשירה רב-קולית בסיסית (כגון מנגינה עם אוסטינטו, קנון).
 - התלמידים יתאימו את עצמם לקבוצה שבה הם שרים, ויהיו מסוגלים להיענות להנחיות ניצוח.
 - התלמידים יעריכו שירה של עצמם, של חבריהם ושל ביצועים מוקלטים באמצעות שימוש במונחים מוזיקליים המתייחסים לדיוק, לאופני ההפקה, להתאמה סגנונית ולהבעתיות.
- הטבלה הבאה מציגה את האינטגרציה של ערוצי הפעילות: הביצוע (שירה) כפי שהוא בא לידי ביטוי **בהאזנה וביצירה**. הפעילויות המוצעות מדגימות את ההיבט היישומי של התוכנית ומתייחסות לכל שכבות הגיל בבית הספר היסודי.

טבלה מס' 2: **ביצוע - שירה** בתחומי ההאזנה, הנגינה והיצירה

<p>האזנה</p> <p>הערכת ביצוע, דיון ומתן הצעות לשיפור, כמו שינויים בטמפו, בדינמיקה, בפיסוק ובנשימות. השוואה לביצועים מוקלטים. השוואת אופני ההפקה הקולית בשירתם של התלמידים, בהקשרים חברתיים ותרבותיים שונים, כמו שירה בכיתה, במקהלת בית הספר, בתחרות שירה בתנועת הנוער, בבית הכנסת ובקונצרט.</p>	<p>ביצוע: שירה</p>
<p>נגינה</p> <p>ליווי כלי לשירה בסגנון המתאים. בחירת כלי נגינה לליווי בתהליך המשותף למורה ולתלמידים. ליווי בפסנתר או בכלי אחר על ידי תלמידים מתקדמים בנגינה.</p>	
<p>יצירה</p> <p>כהכנה ללימוד שיר חדש, העלאת רעיונות לטיפול מוזיקלי בטקסט, כמו הצעת מקצבים, דינמיקה, אוסטינטו וקנון. רעיונות לטיפול מוזיקלי במנגינה, כמו וריאציה, הד, הוספת הרמוניה וליווי כלי.</p>	

ב. ביצוע כלי

מטרות כלליות

- לפתח את החושים הריתמיים והמלודיים באמצעות נגינה.
- לפתח יכולות נגינה תוך שילוב התנסויות בהאזנה, בשירה וביצירה (בעיקר אלתור).
- לפתח יכולת נגינת שירים ומנגינות משמיעה פנימית.
- לפתח את הקשר בין הדימוי של הצליל בשמיעה פנימית ובין הפקתו בנגינה.
- לפתח אוריינות מוזיקלית (קריאת תווים וכתיבת תווים) ויכולת נגינה מתווים ובעל פה (בהרכבי ביצוע).
- לפתח מיומנויות טכניות ומיומנויות הבעה (בהרכבי ביצוע).

בית הספר ישאף לכך שכל התלמידים יוכלו להתנסות בנגינה הן בשיעור המוזיקה הכיתתי, הן בהרכבי ביצוע במסגרת של פעילויות בחירה (להלן: הרכבי ביצוע). הנגינה תשולב בשיעור המוזיקה ותתמוך בפעילויות ההאזנה והיצירה. במקביל, הנגינה תאפשר פיתוח של יכולות ביצוע בסיסיות, תוך יצירת מודעות ראשונית לאיכות הצליל ומתן ביטוי להבנה מוזיקלית.



בשיעור המוזיקה הכיתתי התלמידים ינגנו בכלים בעלי גובה מוגדר (כמו קסילופון) ובכלים בעלי גובה לא מוגדר (כמו דרבוקה). הכלים יהיו באיכות אקוסטית נאותה וישמשו בעיקר לליווי שירה בכיתה ולליווי קטעי האזנה. הרפרטואר הנבחר יהיה מגוון והולם מבחינת יכולת הנגינה של התלמידים.

בית הספר יאפשר לתלמידים לימוד נגינה במסגרת קבוצות קטנות, וכן השתתפות בהרכבי ביצוע. בהרכבים אלה יפתחו התלמידים יכולות ביצוע הכוללות מיומנות טכנית, הבעה ופרשנות של הרפרטואר הנלמד. המורה יעורר את מודעות התלמידים לרגישות צלילית ולדימוי צלילי לקראת הפקת הצליל בפועל.

בשיעור המוזיקה הכיתתי התלמידים יפתחו מודעות לסמל הכתוב, המתפתח מרישום גרפי חופשי לכתב תווים מקובל, ויתנסו בכך הלכה למעשה. בהרכבי ביצוע יתנסו התלמידים בקריאת תווים ויכירו את האפשרויות שהיא מזמנת, הן כמאפשרת נגינה של יצירות מורכבות וארוכות, הן כאמצעי לחקר ולביצוע של יצירות חדשות. הביצוע יכלול נגינת שירים מוכרים משמיעה, נגינת יצירה חדשה מתווים, נגינת אותה יצירה בעל פה ובאלתור. בית הספר יזמן מפגשים עם נגנים בכלים שונים (נגנים צעירים ואומנים מקצועיים כאחד), אשר יהוו דגם חיקוי וקבוצת תמיכה לתלמידים המנגנים.

המטרות לפי דרגות הכיתות

כיתות א'-ג'

- התלמידים יבצעו קטעים קצרים, וכן ילוו שירים בנגינה תוך התאמת הדינמיקה, הארטיקולציה והטמפו לאופי ולתכנים הרלוונטיים.
- התלמידים ינגנו תבניות ומקצבים בסיסיים בכלי הקשה, בקצב יציב ובביצוע זורם.
- התלמידים ינגנו לבד ובקבוצה תוך הקפדה על יציבות, שחרור ודרכי נגינה תקינות, מקובלות.

כיתות ד'-ו'

- התלמידים ינגנו מנגינות מוכרות משמיעה.
- התלמידים ישחזרו בנגינה אלמנטים מוזיקליים מתוך יצירות שנלמדו.
- התלמידים יעריכו את הנגינה של עצמם ושל חבריהם באמצעות שימוש במונחים מוזיקליים הנוגעים לדיוק, להפקת הצליל ולהבעתיות.
- התלמידים ינגנו מלודיות פשוטות ותבניות מקצביות ובלעדיהם, בהתאמה לכלי הספציפי.
- התלמידים ידגימו יכולת נגינה הבעתית הנשענת על הבנה מוזיקלית, כמו תחושת פיסוק, בנייה של שיא וכדומה.

הטבלה הבאה מציגה את האינטגרציה של ערוצי הפעילות: הביצוע (נגינה) כפי שהוא בא לידי ביטוי **בהאזנה וביצירה**. הפעילויות המוצעות מדגימות את ההיבט היישומי של התוכנית ומתייחסות לכל שכבות הגיל בבית הספר היסודי.

טבלה מס' 3: **ביצוע - נגינה** בתחומי ההאזנה, השירה והיצירה

האזנה	ביצוע:
התלמידים ינגנו בסבב, וחבריהם יחקו אותם בנגינה. התלמידים יאזינו ליצירה וינגנו מוטיבים בולטים מתוכה. בהרכבי הביצוע - התלמידים יאזינו להקלטות שונות של יצירות שהם מנגנים.	נגינה
שירה	ביצוע בשירה של קטע המיועד לנגינה.
יצירה	התלמידים יבצעו רונדו המשלב פזמון חוזר נלמד וקטעי אלתור. בהרכבי הביצוע - תלמידים ינגנו וריאציות על קטע נלמד.

יחידת היצירה

מבוא

תהליך היצירה במוזיקה כולל אתגרים רבים, ביניהם תהליך בלתי פוסק של פתרון בעיות מוזיקליות. תהליך זה קִזְמָן התמודדות עם תכונות היסוד של הצליל והמרקם ורתימתן המושכלת למעשה היצירה: כיצד להעניק ליצירה מבנה ברור? כיצד ליצור בתוכה גיוון, הפתעה או התפרצות אנרגיה? כיצד להתמודד עם טקסט או עם רעיון דרמטי? כל אלה שאלות העולות בכל רמה של יצירה מוזיקלית, אצל התלמידים הצעירים ואצל המלחין המקצועי כאחד.

בשלבם הראשונים הפעילות היצירתית היא אינטואיטיבית. ואולם, בהדרגה היא הולכת ונבנית גם על בסיס של ידע ושליטה, תוך שילוב מושכל של אמצעי הלחנה מורכבים ומגוונים.

בתוכנית זו מקום מרכזי לכושר ההמצאה והיצירה, הן באלתור הן בהלחנה, מתוך ראיית חשיבותו של תהליך היצירה בבנייתה השלמה של ההבנה המוזיקלית. בשיעורי המוזיקה ראוי לייעד מקום גם לאלתור וגם להלחנה, זה לצד זה, שכן האלתור הוא פעולה ספונטנית וחד־פעמית ואילו ההלחנה היא תהליך ממושך, הכולל גם חשיבה ביקורתית, המביאה את המלחין לתקן ולשפר עד להשגת התוצר הרצוי לו.

יש לציין כי פעילות יצירתית יכולה לנבוע הן מתוך יוזמה של המורה, הן מתוך צורך פנימי של התלמידים היוצרים בחיפושיהם אחר פתרון לבעיות המוזיקליות ביצירתם.

מטרות כלליות

- לפתח רגישות, הבנה ודמיון מוזיקלי, תוך התנסות בתהליך היצירתי.
- להשתמש בידע ובמיומנות בעבודה עם תכונות הצלילים כאמצעי הלחנה במסגרת יצירתית.
- לפתח כלים להערכה של יצירה מוזיקלית - הן אישית, הן יצירתם של אחרים.
- לאפשר לתלמידים להתנסות ביצירה מוזיקלית בשלל הקשרים ומדיומים (יצירה קולית, יצירה כלית, באמצעות מחשב).

המטרות להלן מפורטות לפי דרגות הכיתות:

כיתות א'-ג'

- התלמידים יבחנו מקורות צליל שונים ואפשרויות של הפקת צלילים בכלים זמינים בכיתה.
- התלמידים יבדקו שילובים צליליים שונים, תוך מודעות לאפקטיביות שלהם (מה 'עושים' שילובים כאלה ולא אחרים, 'מה עובד היטב', 'מה לא עובד היטב וכו').
- התלמידים יאלתרו ויחברו קטעים מוזיקליים ושירים, תוך שילוב מודע של אמצעי ההלחנה השונים שנלמדו (כמו: חזרה ושינוי, זרימת אנרגיה, שילוב מושכל של מהלכים צפויים מול הפתעות).

כיתות ד'-ו'

- התלמידים יחברו וישכללו קטעים מוזיקליים, שירים, ליווי ועיבוד, תוך התנסות באמצעי ההלחנה נוספים, כמו וריאציה, פיתוח בסיסי של מוטיבים, צורות ומבנים מורכבים יותר.
- התלמידים יצרו פסוק מוזיקלי בשמיעה פנימית וירשמו אותו בתווים או ברישום גרפי, באופן שיאפשר ביצוע חוזר או ניתוח התוכן המוזיקלי.
- התלמידים יעריכו את היצירה של עצמם ושל חבריהם לפי קריטריונים של לכידות (חזרות, רצף סגנוני, פיתוח רעיונות מוזיקליים), גיוון (שינויים, הפתעות, מקוריות) וביצוע (שליטה, הבעה, זרימה).

הטבלה הבאה מציגה את האינטגרציה של ערוצי הפעילות: **היצירה** כפי שהיא מתבטאת **בהאזנה ובביצוע** (שירה ונגינה). הפעילויות המוצעות מדגימות את ההיבט היישומי של התוכנית ומתייחסות לכל שכבות הגיל בבית הספר היסודי.

טבלה מס' 4: **יצירה** בתחומי ההאזנה והביצוע (שירה ונגינה)

האזנה	יצירה
האזנה ליצירה שנבחרה כהשראה להלחנה לצורך התייחסות למרכיב מוזיקלי מסוים. לאחר האזנה ליצירה שחיברו תלמיד או תלמידה, המורה יביא לכיתה דוגמה מיצירתו של מלחין שבה שומעים מרכיב מוזיקלי שבלט ביצירתם של התלמידים.	
ביצוע: שירה	
ביצוע שיר נלמד, לפי החלטות התלמידים לגבי אופן הביצוע והוספת קול שני.	
נגינה	
ביצוע יצירותיהם של התלמידים.	

חלק ג - אמצעים חוץ-מוזיקליים בהוראת המוזיקה

תנועה

אף שהתנועה מהווה תחום עצמאי ונפרד מן המוזיקה, נקודות ההשקה הרבות בין שני התחומים הפכו אותה לכלי שכיח ואפקטיבי בהוראת המוזיקה ולציר מרכזי בכמה מן הגישות המרכזיות בחינוך המוזיקלי, במיוחד אצל דלקרוז (Jaques-Dalcroze, 1967), כהן (Cohen, 1997), ובמידה מסוימת אצל אורף (Orff, 1976). תנועה היא מקור של הבנה מוזיקלית ורגש והיא משמשת להם ביטוי חיצוני.

בשיעורי המוזיקה יש מקום לשני סוגים של ביטויים תנועתיים:

1. תנועה עצמאית וחופשית של התלמידים.

2. תנועה כפעילות מונחית על ידי המורה.

תנועה עצמאית וחופשית מאפשרת לתלמידים ביטוי אישי וספונטני של רגשות ומחשבות, המתעוררים בתגובה לחוויה מוזיקלית. פעמים רבות התנועה מאפשרת חיבור בלתי אמצעי ליצירה מוזיקלית, לאווירתה ולמסריה הרגשיים, ומציעה אפיק ביטוי בלתי מילולי. התנועה העצמאית והחופשית היא שיקוף של האופן שבו התלמידים מארגנים את המידע המוזיקלי ואת תגובתם הרגשית למוזיקה. כדי לאפשר ביטוי עשיר של החוויה המוזיקלית האישית, יש לפתח רפרטואר תנועתי אצל התלמידים ולעודד אותם להרחיבו בהתמדה.

תנועה כפעילות מונחית על ידי המורה משמשת אנלוגיה ופרשנות למוזיקה ומאפשרת לתלמידים לקבל, ללא תיווך מילולי, מידע רחב ומעמיק על היצירה. בכך התנועה היא אמצעי תקשורת עשיר להמחשת החוויה המוזיקלית, והיא משמשת לתלמידים אפיק לחשיבה רפלקטיבית במישור הקוגניטיבי ובמישור הרגשי. בשיעורי המוזיקה יש לזמן ביטויים תנועתיים מסוגים שונים:

- ריקוד
- 'מראה' - ביטוי תנועתי של תפיסת היצירה (בעיקר באמצעות החלק העליון של הגוף)
- כוראוגרפיה קבוצתית
- פנטומימה

חשוב להדגיש כי הבעה באמצעות תנועה, המתרחשת בסביבה שמעודדת חופש ביטוי תנועתי, יוצרת אצל התלמידים דימוי גופני חיובי.

חשוב להדגיש כי הפעילות התנועתית בקשר לחינוך המוזיקלי איננה מטרה בפני עצמה. יש להקפיד כי תשתלב תמיד במטרות וביעדים המוזיקליים שהוצבו לשיעור המוזיקה ובזיקה לערוצי הפעילות המוזיקליים המרכזיים: ההאזנה, הביצוע והיצירה.

רישום גרפי

רישום גרפי מִזְמַן ייצוג יצירתי של המוזיקה באמצעות סמלים חזותיים. רישום גרפי מזמן תגובה למוזיקה או משמש תיעוד ליצירה שהתלמידים מחברים בעצמם. רישום גרפי של המורה מתווך בין התלמידים ובין היצירה. הרישום מאפשר 'לצפות' ביצירה כולה במבט אחד, ועל ידי כך להתייחס לארגון הכולל שלה.

הרישום הגרפי בא לידי ביטוי בכל אחד מערוצי הפעילות המוזיקלית:

- **בהאזנה:** התמצאות תוך מעקב אחר רישום גרפי של שיר או של יצירה מושמעת.
- **בביצוע:** ביצוע חוזר של יצירות שחיברו התלמידים.
- **ביצירה:** אמצעי לשימור רעיונות מוזיקליים ויצירות בשלבים שונים של חיבורם.

רישום גרפי סולל לתלמידים דרך לייצוג המוזיקה ולהכרת מערכת הסמלים המשמשת לתיעוד ולשימורה. אפשר לרתום את הרישום הגרפי לבניית תהליך מדורג, אשר יוביל בסופו של דבר אל תיווי סטנדרטי. תחילת התהליך תהיה בלתי אמצעית, משחקית ויצירתית, באמצעות רישום ספונטני ואינטואיטיבי. בהדרגה יתווספו לכך אלמנטים מתחום התיווי הסטנדרטי, עד להכרת מערכת הסמלים השלמה. הרישום הגרפי עשוי גם לשמש נקודת מוצא וכלי עזר לביטוי מילולי של היצירה.

ביטוי מילולי

הביטוי המילולי משמש אפיק לתיאור אירועים ותופעות מוזיקליות, וכן לתיאור רגשות העולים בשעת ההאזנה.

מבחינת המורה: הביטוי המילולי הוא כלי שבעזרתו הוא מכוון את התלמידים לתופעות ולאירועים המתרחשים ביצירה, ומקנה להם מערכת מושגים וביטויים לתיאור התרשמותם מהיצירות.

מבחינת התלמידים: הביטוי המילולי מאפשר להם לתאר את החוויה המוזיקלית האישית ולחלוק את רשמיהם מהיצירה עם חבריהם. שיחה זו על המוזיקה ממלאת תפקיד חברתי-תרבותי ראשון במעלה ויוצרת שיח בין התלמידים השותפים לחוויית ההאזנה.

תיווי

הוראת כתב התווים הסטנדרטי (המערבי) ומערכת הסמלים הענפה הנלווית לו בשיעור המוזיקה הבית ספרי הפכה בשנים האחרונות למוקד של דיונים בעולם החינוך המוזיקלי. בעבר אי אפשר היה להעלות על הדעת שיעורי מוזיקה ללא תרגול ושינון בסיסי של קריאת תווים וכתבתם, אך בשנים האחרונות נשמעים בעולם קולות הקוראים לצמצם את חלקה של האוריינות המוזיקלית בהוראת המוזיקה הכיתתית ואף לוותר עליה כליל.

תוכנית זו דוגלת בעמדת ביניים שבה מצד אחד האוריינות המוזיקלית איננה תנאי הכרחי בבניית הבנה מוזיקלית. אפשר להגיע לאיכויות ראויות של הוראה ולהישגים נאותים של למידה גם ללא הדגשה של לימוד כתב התווים. יתר על כן, ערוצי הפעילות המוזיקלית העיקריים – האזנה, ביצוע ויצירה – יכולים להתנהל גם בלי להתבסס על כתב התווים הסטנדרטי. מצד שני, ראוי בהחלט להכיר ברמה בסיסית את עקרונות רישום התווים והמקצבים הבסיסיים, ובעיקר את ההיגיון שביסודם. חיוני להדגיש את חשיבותו הרבה של כתב התווים בתחומי המוזיקה האומנותית-קונצרטית (והמערבית בכלל). נכון יהיה להסביר את התועלת העצומה שצומחת ליודעי כתב התווים: היכולת להכיר ולבצע רפרטואר שלם של יצירות חדשות, היכולת לנגן בצוותא עם נגנים אחרים ולהשתלב בגופי ביצוע קונצרטיים, והיכולת להעלות על הכתב יצירות עצמיות כדי שיבוצעו בעתיד.

עמדה זו תיצור אצל התלמידים גישה בסיסית חיובית לנושא התיווי, ותהיה נקודת מוצא לתלמידים שירצו להעמיק בתחום המוזיקה (לימוד נגינה, השתתפות בגופי ביצוע בית ספריים) ואולי אף להתמחות בו בעתיד.

מן הראוי שבתי ספר המקיימים מסגרות העמקה והעשרה במוזיקה, מחוץ לשיעור המוזיקה הכיתתי, יקדישו זמן רב יותר להיבט האורייני.

המוזיקה כמעצבת תרבות בית ספרית

למוזיקה יש תפקיד מרכזי בחינוכם של התלמידים במערכת הבית ספרית. למורים למוזיקה יש מקום חשוב בתכנון הלימודים ובעיצוב תרבות בית הספר. המורים למוזיקה יפעלו לטיפוח תרבות מוזיקלית בדרכים הבאות:

1. השתתפות בצוותים הקובעים עקרונות מנחים בתכנון הלימודים הכולל בבית הספר ובתכנון על של כל הפעילויות המוזיקליות המתרחשות בו.
2. יצירת נוכחות מוזיקלית בחיי בית הספר באמצעות הפעלת מקהלה, תזמורת, הרכבים קאמרליים וחבורות זמר. ההרכבים השונים יופיעו בקונצרטים לתלמידים, להורים ולקהילה, בהופעות חצר ובפעילות מוזיקלית בהפסקות. כמו כן תשולב נגינת תלמידים בשיעורי המוזיקה הכלליים בכיתה, תוך יצירת זיקה בין היצירות המבוצעות ובין תוכני הלימוד.
3. שילוב המוזיקה בהופעות ובטקסים בהקשר למעגל השנה ולמעגל החיים (לדוגמה: מסיבת ראש חודש, סדר ט"ו בשבט, טקס יום העצמאות, חגיגת בר או בת מצווה ועוד).
4. שיפור האקולוגיה הצלילית של בית הספר על ידי מודעות לשימושי הקול כדיבור ובשירה בקרב המורים והתלמידים. האקולוגיה הצלילית בבית הספר כוללת גם צלצול, מוזיקה בהפסקות, ושימוש ברמקול ובציוד הגברה.
5. תכנון וארגון הופעות של נגנים אורחים, הכנת התלמידים לקונצרטים וטיפוח הרגלי האזנה מתאימים.
6. השתתפות בתכנון אירועים חגיגיים של בית הספר, שבהם יופיעו המורים כמבצעים, כמנצחים וכמפיקים מוזיקליים.
7. סיוע למחנכים ולמורי המקצועות השונים בשילוב המוזיקה בשיעוריהם (לדוגמה, קישור לטקסטים תנ"כיים וספרותיים, לשירים הקשורים לידיעת הארץ, למוזיקה של עמים שונים, למוזיקה מתקופות שונות בהיסטוריה, למושגים הקשורים למבנים במתמטיקה).
8. יצירת זיקה בין המוזיקה לשאר האומנויות הנלמדות בבית הספר - דרמה, מחול ואומנות פלסטית - תוך דיאלוג ויצירה משותפת.

קונצרטים כמרכיב מהותי בתוכנית הלימודים במוזיקה

השתתפות בקונצרט, שבו שומעים ורואים את הנגנים בהופעה חיה, מזמנת חוויה מוזיקלית משמעותית. האזנה למוזיקה חיה תיעשה הן במפגשים עם נגנים בבית הספר, הן באולמות הקונצרטים. במסגרת הקונצרטים והמפגשים בבית הספר יאינו התלמידים ליצירות מוזיקליות קוליות וכליות ובחרות ממגוון סגנונות ותרבויות. ההכנה לקונצרט תהיה חלק בלתי נפרד מתוכנית הלימודים השנתית והרב-שנתית.

היכרות מוקדמת עם היצירות שבתוכנית תיעשה בכיתה, רצוי גם באמצעות ספריית השאלה של תקליטורים. האזנה בבית מאפשרת לתלמידים לשמוע עם בני המשפחה יצירות במלואן, לפני ואחרי הקונצרט. האזנה חוזרת ליצירות מגבירה את ההנאה מן הקונצרט ומרחיבה את האופקים המוזיקליים והתרבותיים.

המפגש בבית הספר מזמן קשר אישי ישיר עם נגנים מקצועיים ועם מלחינים. מפגש זה מעורר השראה ורצון להתנסות בנגינה, ביצירה ובהאזנה. במהלך המפגש עם נגנים בקונצרט הקאמרי בבית הספר וכן בקונצרט התזמורתי אפשר לשלב השתתפות פעילה של תלמידים בשירה, בתנועה, בנגינה ובדיאלוג עם הנגנים.

דיון ביצירות ובביצוען מטפח יכולות הערכה וכישורי דיאלוג ביקורתי. מתן משוב של התלמידים לאחר הקונצרט מחזק את הקשר בין קהל המאזינים ובין המתכננים והמבצעים.

תשתיות ותנאים בסיסיים

חוויה מוזיקלית יצירתית משמעותית בבית הספר תתאפשר בתנאים הבאים:

1. מתן שיעורי מוזיקה לחצאי כיתות במקומות שבהן הכיתות גדולות. מומלץ שתלמידי כיתה א'-ג' ילמדו מוזיקה פעמיים בשבוע, כדי לבסס קשר והרגלי למידה. מכיתה ד' ומעלה יתקיים שיעור מוזיקה כפול, כדי לאפשר הכרה של חומר חדש ועבודה יצירתית עם התלמידים.
2. לימוד בחדר מוזיקה בעל אקוסטיקה הולמת, ובו ציוד איכותי:
 - א. כלים באיכות אקוסטית טובה, בעלי גובה מוגדר (כמו קסילופון ומטלופון עם תיבת תהודה), וכלים בעלי גובה לא מוגדר (כמו מצילה או משולש מקצועי, גונג, תוף גדול וזרבוקות), מקלדת ברמה טובה, מערכת שמע, ציוד הקלטה ומחשב עם תוכנות ולומדות בתחום המוזיקה.
 - ב. ספרייה למוזיקה הכוללת הקלטות איכותיות שאינן מועתקות, קלטות וידאו ו-DVD, ספרי עזר, שירונים ופרטיטורות. ג. לוח חמשות, לוחות להצגת תמונות של כלי נגינה ומלחינים ולתיעוד הנלמד (כמו למשל עבודות תלמידים, רישומים גרפיים, מושגים שנלמדו, שיר החודש). חדר המוזיקה יתאים לחזרות המקהלה, להרכבים הקאמריים ולתזמורת.
3. שימוש בטכנולוגיה מתקדמת במוזיקה:
 - א. בהאזנה: שימוש במחשב בכיתה ובבית להאזנה ולהיכרות עם יצירות מוזיקליות.
 - ב. בביצוע: שימוש במחשב לתרגול מיומנויות מוזיקליות, כמו נגינה, שירה ופיתוח שמיעה.
 - ג. ביצירה: שימוש בתוכנות המאפשרות ליצור, לכתוב, לעבד, לערוך ולהפיק מוזיקה.
 המחשב ישמש גם כלי ללימוד, לאיסוף מידע (מאמרים, תווים, תמונות, סרטים וחומרים אחרים), לארגונו ולהצגתו.

- אלקושי, ר' (2004). "תיווי גרפי של ילדים כייצוג של פרספציות מוסיקליות", מהלכים לחינוך, לחברה ולתרבות, עמ' 171-188.
- טאובר, ש' (2008). "חינוך ריתמי-לאומי בגן הילדים בארץ ישראל: גישת דלקרוז", עבודה לתואר מוסמך במדעי הרוח, אוניברסיטת תל אביב.
- כהן, די (תשנ"א). התבוננות וחוויה בחינוך המוזיקלי, ירושלים: מאגנס.
- כהן, ד', כהן, ו' וכהן, י' (1994). "פרויקט קודאי בישראל: הערכה", אופוס 11, עמ' 61-78.
- כרמון, י' (2002). "השפעת לימוד של קריאת מוזיקה על ראשית הרכישה של הקריאה בעברית", עבודה לתואר דוקטור במדעי החברה, אוניברסיטת תל אביב.
- פורטוביץ, ע', ליכטנשטיין, א', יגורוב, ל' וברנד, א' (2010). "מנגנוני יסוד המקשרים בין למידת מוזיקה ובין שיפור ביכולות קוגניטיביות וחברתיות", *Min-Ad: Israel 106-108. Studies in Musicology Online 8, pp*.
- שחר, נ' ואח' (תשס"א). הוראת המוזיקה במכללות להכשרת עובדי הוראה, תל אביב: מכון מופ"ת.
- שטראוס, ב' (תשמ"ז). האזנה פעילה, תל אביב: המדרשה למוזיקה, המכללה לחינוך ע"ש לוינסקי.
- Achbacher, P. & Herman, J. (1991). *The Humanitas Program Evaluation, 1990 1991*, Los Angeles: Center for the Study of Evaluation, UCLA Graduate School of Education.
- Adamek, K. (1997). "Singen: Die Eigentiliche 'Muttersprache des Menschen': Empirische Befunde und Vorschlage zur Musikerziehung", *Musikforum*, 86, pp. 23-32.
- Amadio, M. (Ed.). (2001). *World Data on Education, 4th Edition*, Geneva: International Bureau of Education.
- Atterbury, B. (1985). "Musical Differences in Learning-Disabled and Normal Achieving Readers, Age Eight and Nine", *Psychology of Music* 13(2), pp. 114-123.
- Bamberger, J. (1991). *The Mind Behind the Musical Ear*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bamberger, J. & diSessa, A. (2003). "Music as Embodied Mathematics: A Study of a Mutually Informing Affinity", *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 8(2), pp. 123-160.
- Bamberger, J. & diSessa, A. (2005). "What Develops in Musical Development?", G.E. McPherson (Ed.), *The Child as Musician*, Oxford: Oxford University Press, pp. 69-91.
- Bilhartz, T.D., Bruhn, R.A. & Olson, J.E. (2000). "The Effect of Early Music Training on Child Cognitive Development?", *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20 (4) pp. 615-636.
- Bolduc, J. (2008). "The Effects of Music Instruction on Emergent Literacy Capacities Among Preschool Children: A Literature Review", *Early Childhood Research & Practice*, 10(1), pp. 1-5.
- Boxhill, E.H. (1985). *Music Therapy for the Developmentally Disabled*, Rockville, MD: Aspen Publications.



- Brand, E. (1997). "Children's In-Action Mental Model of their Own Learning as Inferred from their Behaviors When Learning a Song", Unpublished Doctoral Dissertation, Tel Aviv University.
- Brand, E. & Bar-Gil, O. (2010). "Improving Communication Through Music". Min-Ad: Israel Studies in Musicology Online, 8(1), Special Issue: Advancing Children Through the Arts, Access: Min-Ad Home.
- Bresler, L. (2002). "Research: A Foundation for Arts Education Advocacy", R. Colwell & C. Richardson (Eds.), The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning, Oxford-New York: Oxford University Press, pp. 1066-1083.
- Butzlaff R. (2000). "Can Music Be Used to Teach Reading?", The Journal of Aesthetic Education, 34 (3/4), pp. 167-179.
- Cardarelli, D.M. (2003). "The Effects of Music Instrumental Training on Performance on the Reading and Mathematics Portions of the Florida Comprehensive Achievement Test for Third-Grade Students", Unpublished Doctoral Dissertation, University of Central Florida.
- Catterall, J.S. (2002). "The Arts and the Transfer of Learning", R. J. Deasy (Ed.), Critical Links: Learning in the Arts and Student Social and Academic Development, Washington, D.C.: Arts Education Partnership, pp. 151-157.
- Catterall, J.S., Chapleau, R. & Iwanaga, J. (1999). "Involvement in the Arts and Human Development: General Involvement and Intensive Involvement in Music and Theater Arts", E. Fiske (Ed.), Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning, Washington, D.C.: Arts Education Partnership, pp. 1-18.
- Choksy, L. (2006). Teaching Music in the Twenty-First Century, 2nd edition, New Jersey: Prentice-Hall.
- Clynes, M. (1977; rev.ed.1989). Sentic the Touch of Emotions, New York: Doubleday.
- Cohen, V. (1980). "The Emergence of Musical Gestures in Kindergarten Children", Unpublished Doctoral Dissertation, University of Illinois.
- Cohen, V. (1986/7). "Prelude to a Cognitively Oriented Curriculum", Music in Time, Jerusalem: Rubin Academy of Music and Dance, pp. 1-38.
- Cohen, V. (1997). "Explorations of Kinesthetic Analogues for Musical Schemas", Bulletin of the Council for Research in Music Education 131, pp. 1-13.
- Cohen, V. (2004). "The Art of Questioning: A Teacher Training Challenge", P. Shand (Ed.), Music Education Entering the 21st Century, Nedlands, Western Australia: ISME, pp. 97-102.
- Cohen, V. (2004). "Western Art Music: An Endangered Species?", P. Shand (Ed.), Music Education Entering the 21st Century, Nedlands, Western Australia: ISME, pp. 47-51.



- Costa-Giommi, E. (2004). "Effects of Three Years of Piano Instruction on Children's Academic Achievement, School Performance and Self-Esteem", *Psychology of Music*, 32(2), pp. 139-152.
- Douglas, S. & Willats, P. (1994). "The Relationship Between Musical Ability and Literary Skills", *Journal of Research in Reading*, 17(2), pp. 99-107.
- Feuerstein, R., Rand, Y. & Rynders, J.E. (1988). *Don't Accept Me as I Am*, New York: Plenum Press.
- Forrai, K. (1997). "The Influence of Music on the Development of Young Children: Music Research with Children between 6 and 40 Months", *Early Childhood Connections*, 3(1), pp. 14-18.
- Frick, J.W. (2000). "A Qualitative Study of Music and Communication in a Musically Rich Early Childhood Special Education Classroom ", Unpublished Doctoral Dissertation, George Mason University.
- Gabrielsson, A. & Juslin, P.N. (1996). "Emotional Expression in Music Performance", *Psychology of Music*, 24(1), pp. 68-91.
- Giles, M.M. (1991). "A Music Art Program to Promote Emotional Health in Elementary School Children", *Journal of Music Therapy*, 28(3), pp. 135-148.
- Graziano, A.B., Peterson, M. & Shaw, G.L. (1999). "Enhanced Learning of Proportional Math Through Music Training and Spatial-Temporal Training", *Neurological Research*, 21(2), pp 139-152.
- Gromko, J.E. & Poorman, A.S. (1998). "The Effect of Music Training on Preschoolers' Spatial-Temporal Task Performance", *Journal of Research in Music Education*, 46(2), pp. 173-181.
- Hallam, S. (2010). "The Power of Music: Its Impact on the Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People", *International Journal of Music Education*, 28(3), pp. 269-289.
- Herrera, L., Lorenzo, O., Defior, S., Fernandez-Smith, G. & Costa-Giomi, E. (2011). "Effects of Phonological and Musical Training on the Reading Readiness of Native and Foreign-Spanish-Speaking Children", *Psychology of Music*, 39(1), pp.68-81.
- Hetland, L. (2000). "Learning to Make Music Enhances Spatial Reasoning", *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), pp. 179-238.
- Hodges, D.A. (2005). "A Research Agenda to Investigate the Impact of Music Education", *Sounds of Learning: The Impact of Music Education*, Retrieved 22/8/2008 from www.uncg.edu/mus/SoundsOfLearning/SolProject.pdf.
- Hood, B.S. (1973). "The Effect of Daily Instruction in Public School Music and Related Experiences Upon Non-Musical Personal and School Attitudes of Average Achieving Third-Grade Students", Unpublished Doctoral Dissertation, Mississippi State University.
- Horenstein, S. & Stanislawski, A. (2007). "The Effects of Enhanced Music Programs on School Milieu", Research Commissioned by the Israel Ministry of Education through the Hebrew University, Jerusalem.



- Jaques-Dalcroze, E. rev. ed. (1967) *Rhythm, Music and Education*, H.F. Rubenstein (Trans.), England: The Dalcroze Society.
- Kennedy, J.R. (1998). "The Effects of Musical Performance, Rational Emotive Therapy and Vicarious Experience on the Self-Efficacy and Self-Esteem of Juvenile Delinquents and Disadvantaged Children", Unpublished Doctoral Dissertation, University of Kansas, Lawrence, KS.
- Kodaly, Z. (1974). *The Selected Writings of Zoltan Kodaly*, Lily Halapy & Fred Macnicol, (Trans.), London: Boosey & Hawkes.
- Langer, S. (1942/1957 3rd ed). *Philosophy in a New Key*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Langer, S. (1957). *Problems of Art*, New York: Charles Scribner's Sons.
- Lowe, A. (1995). "The Effect of the Incorporation of Music Learning into the Second-Language Classroom on the Mutual Reinforcement of Music and Language", Unpublished Doctoral Dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign, IL.
- Luftig, R. (1994). "The Schooled Mind: Do the Arts Make a Difference?" An Empirical Evaluation of the Hamilton Fairfield SPECTRA + Program, 1992-3, Center for Human Development, Learning and Teaching, Miami University, Ohio.
- Mark, M.L. (2002). "Nonmusical Outcomes of Music Education: Historical Considerations", R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, Vol. 2, Oxford-New York: Oxford University Press, pp. 1045-1052.
- McCusker, J. (2001). "Emerging Musical Literacy: Investigating Young Children's Music Cognition and Musical Problem-Solving through Invented Notations ", Unpublished Doctoral Dissertation, University of Rochester, Rochester, N.Y.
- Meyer, L.B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*, Chicago: University of Chicago Press.
- Meyer, L.B. (2001). "Music and Emotion: Distinctions and Uncertainties", P.N. Juslin. & J.A. Sloboda (Eds.), *Music and Emotions: Theory and Research*, Oxford University Press, pp. 341-360.
- Miller, L.B. (1986). "A Description of Children's Musical Behaviors: Naturalistic", *Council for Research in Music Education*, 87, pp. 1-16.
- Moga, E., Burger, K., Hetland, L. & Winner, E. (2000). "Does Studying the Arts Engender Creative Thinking? Evidence For Near but Not Far Transfer", *The Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), pp. 91-104.
- Orff, C. (1978). *The Schulwerk*, M. Murray (Trans.), New York: Schott Music (Original work published in 1976).
- Portowitz, A. & Brand, E. (2004). "The Effect of Mediated Music Lessons on the Development of At-Risk Elementary School Children", S.D. Lipscomb, R. Ashley, R.O. Gjerdingen & P. Webster (Eds.), *8th International Conference on Music Perception and Cognition*, Evanston, Ill, Adelaide, Australia: Casual Productions, pp. 336-340.
- Portowitz, A. (2008). "Learning Music and Cognitive Modifiability", *Proceedings of the International Conference, Evaluating the*



- Impact of Arts and Cultural Education: A European and International Symposium, Paris: Centre Pompidou.
- Portowitz, A. & Klein, P. (2007). "MISC Music: A Music Program To Enhance Cognitive Processing Among Children With Learning Difficulties", *Journal of the International Society of Music Education* 25, pp. 259-271.
 - Portowitz, A., Lichtenstein, O., Egorov, L. & Brand, E. (2008). "Underlying Mechanisms Linking Music Education and Cognitive Modifiability", *Proceedings, Research Commission Seminar, Porto, Portugal*.
 - Rauscher, F.H. (2002). "Mozart and the Mind: Factual and Fictional Effects of Musical Enrichment", J. Aronson (Ed.), *Improving Academic Achievement. Impact of Psychological Factors on Education*, New York: Academic Press, pp. 267-278.
 - Rauscher, F.H. & Zupan, M.A. (2000). "Keyboard Instruction Improves Kindergarten Children's Spatial-Temporal Performance: A Field Experiment", *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), pp. 215-228.
 - Rusty, J. & Oliva, G. (1994). "The Effects of Arts and Music Education on Students' Self Concept", *Update: Applications of Research in Music Education*, 13(1), pp. 23-28.
 - Scherer, K.R. (1984). "On the Nature and Function of Emotion: A Component Process Approach", K.R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to Emotion*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, pp. 293-318.
 - Scherer, K.R. & Zentner, M.R. (2001). "Emotional Effects on Music: Production Rules", P.N. Juslin & J.A. Sloboda, (Eds.), *Music and Emotion: Theory and Research*, New York: Oxford University Press.
 - Scripp, L. (2002). "An Overview of Research on Music and Learning", R.J. Deasey (Ed.), *Critical Links: Learning in the Arts and Student Social and Academic Development*, Washington, D.C.: Arts Education Partnership, pp. 132-136.
 - Serafine, M.L. (1988). *Music as Cognition: The Development of Thought in Sound*, New York: Columbia University Press.
 - Standley, J.M. (1996). "A Meta-Analysis on the Effects of Music as Reinforcement for Education/Therapy Objectives", *Journal of Research in Music Education*, 44(2), pp. 105-133.
 - Standley, J. (2008). "Does Music Instruction Help Children Learn to Read? Evidence of a Meta-Analysis", *update: Applications of Research* 27, pp. 3-17.
 - Storr, A. (1992). *Music and the Mind*, New York: Ballantine Books.
 - Strauss, B. (1988). "Music Appreciation Through Participation", *British Journal of Music Education*, 5(1), pp. 55-69.
 - Teachout, D.J. (2005). "The Impact of Music Education on a Child's Growth and Development", *Sounds of Learning: The Impact of Music Education*, Retrieved 7 April 2009 from www.uncg.edu/mus/SoundsOfLearning/SolProject.pdf.
 - The Royal Ministry of Education, R.A. C. A. (1999). *The Curriculum for the 10-Year Compulsory School in Norway*, Norway:

National Center for Educational Resources.

- Vaughn, K. & Winner, E. (2000). "SAT Scores of Students Who Study the Arts: What We Can and Cannot Conclude About the Association", *The Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), pp. 77-90.
- Werner, F. (2007). *Literature Study: Preparing Young Musicians for Professional Training: What Does Scientific Research Tell Us?*, Lunds University: AEC Publications.

נספח 1

גישות בחינוך המוזיקלי בישראל

החינוך המוזיקלי במדינת ישראל מתאפיין בגיוון רב ובפלורליזם רעיוני. גיוון זה נשען על שלל גישות חינוכיות, שחלקן הובאו מחו"ל והוטמעו בארץ בווריאציות אלה ואחרות, וחלקן התפתחו בארץ מן היסוד.

ברוח זו, גם תוכנית הלימודים רואה בפלורליזם הרווח במערכת החינוך נקודת מוצא נתונה ורצויה, שלפיה אפשר לשלב בין גישות היסטוריות ובין גישות ייחודיות שפותחו בישראל.

בפרק זה יסקרו הגישות העיקריות שרווחו ורווחות בישראל ויוצעו זיקות אפשריות ביניהן ובין עקרונות היסוד של תוכנית הלימודים שלפנינו.

גישות היסטוריות בחינוך המוזיקלי בישראל

שלוש גישות היסטוריות בחינוך המוזיקלי - **גישת דלקרוז**, **גישת אורף** ו**גישת קודאי** -

תרמו לזירת החינוך המקומית חומרי גלם רעיוניים ומעשיים רבים. גישות אלה התפתחו במרכז אירופה במחצית הראשונה של המאה ה-20 והובאו לישראל בדרכים שונות, בין השאר על ידי גננות ומורות שהתחנכו לפיהן באירופה ועלו ארצה בהמשך.

לימים עברו גישות אלה גלגולים רבים ונטמעו בדרכים שונות במערכת החינוך. המאפיין העיקרי של קליטתן בארץ היה שימוש חופשי (ואפילו אקלקטי) בכלים ובטכניקות שמקורם בגישות המוצא, תוך ויתור על הגישות כמכלול רעיוני טהור. אלמנטים מעשיים רבים שמקורם בגישות אלה עדיין רווחים במערכת, כחלק מ'ארגז הכלים' המגוון של המורה למוזיקה, אך הגישות כמכלול שלם לא מתקיימות עוד.

מבין שלוש הגישות, **גישת דלקרוז** הייתה הראשונה שהתפתחה באירופה. היא הובאה ארצה בתחילת שנות העשרים של המאה ה-20 על ידי גננות ומורות למחול, שלמדו את הגישה בעיקר בגרמניה. בבסיס הגישה עומד הרעיון כי הבעה מוזיקלית יכולה לבוא לידי ביטוי והמחשה באמצעות התנסות גופנית ואינטראקציה חברתית. תפיסה זו להתבטא בשלושה תחומים עיקריים: ריתמיקה, סולפג' ריתמי ואלתור.

בשנות השלושים אומצה הגישה על ידי מורות מקצועיות שהפיצו אותה בגני הילדים, ובהמשך באמצעות השתלמויות. השפעתה של גישת דלקרוז בגלגוליה השונים ניכרת עד עצם היום הזה, בעיקר בתחומי הגיל הרך וההאזנה. היא גם הגישה היחידה שאפשר להתמחות בה בצורה ממוסדת בישראל, כאשר 'ריתמיקה' היא מקצוע חובה בכל המוסדות להכשרת מורים למוזיקה.

למרות הגדרתן של המורות למוזיקה בגן כ'ריתמיקאיות', הן משתמשות אך במעט מן הכלים והטכניקות הקשורים לגישה המקורית. הכלי העיקרי שהשתרש בארץ כפועל יוצא של גישה זו הוא התנועה כאמצעי מתווך ללימוד יסודות המוזיקה, וככלי מעשי בפעילויות הקשורות בהאזנה (למשל 'ראליזציה' בתנועה של יצירות מופת מוזיקליות).

מקומה של **גישת אורף** בתולדות החינוך המוזיקלי בישראל מרכזי פחות, והיא נלמדת בכמה מן המוסדות להכשרת מורים ובהשתלמויות מורים שונות. על אף שבמקור הגישה מוגדרת כ"חינוך ראשוני במוזיקה ובתנועה", ועל אף שבמרכזה אמורים לעמוד תהליכי יצירה קבוצתית של המשתתפים, בארץ היא מתבטאת בעיקר בפעילויות נגינה למיניהן, שבהן מבצעים התלמידים תבניות ריתמיות ומלודיות שונות בכלי הקשה מלודיים (קסילופונים, מטלופוניים ופעמוניות) - כלים שפותחו על ידי אורף ועוזריו כדי לאפשר חוויה מוזיקלית ראשונית ללא צורך בידע מוזיקלי קודם.

גישת קודאי, פרי פיתוחו של זולטאן קודאי בהונגריה, הייתה לגישה הממלכתית לחינוך מוזיקלי במערכת החינוך ההונגרית בתקופת השלטון הקומוניסטי. הגישה דבקה בעקרונות אלה:

- לימוד יסודות השפה המוזיקלית - כולל קריאה של תיווי קונבנציונלי, פענוח בשירה, וכתבתו - היא זכות יסוד של כל אדם.
- המוזיקה העממית של התרבות שבה גדל הילד היא האמצעי המתאים ביותר ללימוד המיומנויות והמושגים של שפת המוזיקה.

גישת קודאי משתמשת בכלים שפותחו על ידי מוזיקאים ומחנכים שקדמו לקודאי, כמו 'היד המזמרת' (פותחה על ידי Curwen במאה ה-19 באנגליה) ו'שפת המקצב' (פותחה בצרפת במחצית הראשונה של המאה ה-19 על ידי Galin-Paris-Cheve). בארץ התחילה הגישה להיות מוכרת בשנות השבעים, ובשנות השמונים נערכה השתלמות מעמיקה למורים למוזיקה מובחרים במשכנות שאננים, וכן פותחו חומרים המותאמים לרפרטואר הישראלי. נערך ניסוי כדי לבחון את יישום הגישה בארץ ואת תוצאותיו (כהן, כהן וכהן, 1994), אך הגישה לא אומצה כגישה מרכזית ומחייבת בבתי הספר.

על אף שהשיטה כמכלול כמעט ואינה קיימת בארץ, 'היד המזמרת' ו'שפת המקצב' הן כלים שכיחים במערכת החינוך הממלכתית ובהכשרת מורים.

תוכנית הלימודים שלפניכם רואה מקבילות רבות בין 'שלושת ערוצי הפעילות המוזיקלית' (האזנה-ביצוע-יצירה) שבבסיס התוכנית, ובין יישומי שלוש הגישות ההיסטוריות בשטח: **ריתמיקה - דלקרוז מתרכזת בהאזנה**, כאשר הכלי העיקרי לכך הוא הביטוי התנועתי; **גישת אורף** מתרכזת **ביצירה**, בעיקר באמצעות אלתור תבניות בדקלום, שירה, תנועה ונגינה; **גישת קודאי** מתרכזת **בביצוע**, במיוחד על ידי שירה של רפרטואר עממי ואומנותי.

גישות ייחודיות שפותחו בישראל

במדינת ישראל פותחו כמה גישות ייחודיות, בעיקר בתחום ההאזנה. שתיים מהן הפכו לאבן פינה רעיונית בתוכניות הלימודים של מוסדות הכשרת המורים למוזיקה בישראל: '**האזנה פעילה**' או '**האזנה מודרכת**', שפותחה על ידי בתיה שטראוס, ו'**מראות**' שפותחה על ידי ורוניקה כהן.

גישתה של שטראוס מבוססת על התפיסה כי היצירה המוזיקלית צריכה להילמד בזכות עצמה, ולא כהדגמה או כאמצעי להוראת סוגיה מוזיקלית כלשהו. הגישה דוגלת במפגשים מודרכים חוזרים ונשנים עם היצירה, שבמהלכם מעמיקים בהדרגה את ההתוודעות אליה ולמאפייניה. כקריטריון לבחירת רפרטואר - מעבר לערכה האומנותי של היצירה גופא - מדגישה שטראוס את הצורך בקיומה של תכונה מוזיקלית בולטת, שאליה יכולים התלמידים להתייחס בעת ההאזנה (לדוגמה: פיסוק ברור, מוטיבים חוזרים, אפקטים צליליים). עוד סברה שטראוס כי "מבחינת הבעה חייב הקטע להיות קרוב לעולמו של הילד" וכי על התלמידים להיחשף למגוון רחב של סגנונות וסוגות כדי ש"יקבלו תמונה שלמה של רבגוניותה של המוזיקה" (שטראוס, תשמ"ז).

גישתה של ורוניקה כהן מתבססת על ניתוח של עבודה יצירתית בקרב ילדים (Cohen,1980). ממחקרה עולה כי המבע המוזיקלי הוא היחידה הקטנה ביותר של החשיבה המוזיקלית (ולא הצליל הבודד). המבעים המוזיקליים ניתנים לתרגום באמצעות מבעים תנועתיים. כהן מכנה זאת "אנלוגיות תנועתיות לסכמות מוזיקליות", או 'מראות' (Cohen 1986-1987).

דרכי ההוראה, סוגי הרפרטואר ומרכזיותו של ערוץ ההאזנה בשיעורי המוזיקה - כל אלה ייחודיים לעשייה החינוכית-מוזיקלית בישראל, וכבר משמשים מודל חיקוי בארצות אחרות.

ממצאיה של כהן וכמה מן המינוחים שטבעה (חלוקה לחלקים, כיווניות וזרימת אנרגיה) ישמשו תוכנית זו להמחשת התהליך האפקטיבי-קוגניטיבי במוזיקה (ראו נספח 2) ולפירוט תכנים ויעדים בתוכנית הלימודים לבית הספר היסודי (ראו חלק ב בחוברת זו).

נספח 2

מארגון צלילים ליצירת משמעות: התהליך התודעתי-רגשי ויישומו

כל פעילות מוזיקלית היא פעילות תודעתית-רגשית של ארגון צלילים. היכולת לארגן צלילים למהות מוזיקלית ולהגיב על ארגון זה היא יכולת אנושית מולדת, שניצניה מופיעים כבר אצל תינוקות. המידה שבה אנו מסייעים לטיפוח יכולת זו ולפיתוחה תלויה ביצירת סביבה מוזיקלית עשירה ותומכת ובקיומו של תהליך לימודי מובנה.

אפשר להבחין בשלושה מרכיבים מרכזיים של ארגון צלילים:

1. חלוקה לחלקים

2. כיווניות

3. זרימת אנרגיה

פירוט מרכיבי ארגון הצלילים

1. חלוקת הרצף המוזיקלי לחלקים (פיסוק)

המאזין מחפש ומזהה במוזיקה גבולות בין חלקים: מוטיבים, פסוקיות, משפטים וחלקים ארוכים יותר. תחושת החלוקה נוצרת באמצעות:

א. מנוחות וסיומים

בכל קטע מוזיקלי אפשר לזהות את המאפיינים הצליליים הגורמים לתחושה של תנועה המגיעה למנוחה, כמו לדוגמה צליל ארוך או הפסקה, האטה, קו מלודי יורד, דימינואנדו בסיומו של קטע. תוך כדי האזנה המאזין יוצר ציפייה להגיע למנוחה או לסיום.

ב. חזרה או שינוי של חלקים

גם בהיעדר מנוחות, חזרה ושינוי גורמים לתחושת גבול בין חלקים, שכן רצף של חלקים חוזרים או משתנים יוצר את המבנה המוזיקלי (לדוגמה: א-2-א).

- **חזרה במוזיקה** מספקת הנאה, הנוצרת מזיהוי חומר מוזיקלי מוכר.
- **שינוי במוזיקה** מספק עניין, הנוצר מן ההתמודדות עם גירויים מוזיקליים חדשים.
- **פיתוח או חזרה תוך כדי שינוי** (וריאציה) מספקים אתגר, הנוצר מן הצורך להתמודד עם מורכבות השילוב בין השניים. תוך כדי תהליך ההאזנה ופענוח החומר, המאזין מעניק 'תפקידים' לחלקים של היצירה, כמו התחלה, המשך וסיום, הן בממד הגדול של הצורה, הן בממד הקטן של פסוקיות ומשפטים.

2. כיווניות

תחושת הכיווניות (התרחקות ממרכז צלילי יציב - 'בית' - וחזרה אליו) נוצרת באמצעות עלייה וירידה בקו מלודי, התרחקות והתקרבות לטוניקה, קרשנדו ודימינואנדו, האצה והאטה ומאפיינים מוזיקליים נוספים.

3. זרימת אנרגיה

זרימת אנרגיה כוללת תכונות אלה:

א. עוצמת הזרימה

התחושה של עוצמת הזרימה מושפעת ממרכיבים רבים: טמפו, דחיסות של המרקם, דינמיקה, תכיפות השינויים בהרמוניה ועוד.

ב. רצף או קטיעה

רצף בזרימת האנרגיה מרגישים בקטע מוזיקלי בעל המשכיות, פסוקיות מוזיקליות ארוכות, צלילים מקושרים ומנוחות במקומות צפויים. לעומת זאת, בקטע מוזיקלי שיש בו עצירות תכופות ולא צפויות, התחושה היא כי זרימת האנרגיה נקטעת.

ג. צבירת אנרגיה תוך מאמץ

תחושה זו נוצרת, לדוגמה, באמצעות חזרות רבות על צליל או מוטיב, המשתחררות בזרימה. אפשר לחוש **גלים של אנרגיה** בהקשרים של הכנה, הצטברות או מאמץ, הגעה לשיא ודעיכה, או התפרצות ורגיעה/מנוחה.

יצירת ציפיות

בתהליך ההאזנה מעבד המאזין מידע מוזיקלי שכבר חלף ויוצר ציפיות לגבי האפשרויות של התפתחות היצירה בהמשך. תהליך ההאזנה איננו חד-ממדי (ליניארי); הוא מתייחס בו זמנית לעבר, להווה ולעתיד. לאור המידע המוזיקלי המתקבל **בהווה**, המאזין עושה הערכה מחודשת של מה שכבר נשמע **בעבר**, ובהתאם לכך משתנות ציפיותיו לגבי מה שעשוי להתרחש ביצירה **בעתיד**.

הציפייה למהלך מוזיקלי מסוים יוצרת מתח, המתפוגג עם מימוש הציפייה. ואולם, לעיתים מתרחשות הפתעות שבהן הציפייה אינה מתממשת. במקרים כאלה המתח יכול להימשך, להתעצם או להיקטע באחת. התהליך בכללותו מעורר אצל המאזין גלים של מתח והרפיה, המתורגמים למנעד רחב של תחושות ורגשות.

תוכנית הלימודים תעשה שימוש נרחב במרכיבים אלה, הן **כתשתית רעיונית** לשלל הפעילויות והתכנים בלימודי המוזיקה בבית הספר היסודי (ראו חלק ב), הן כבסיס להגדרתם של **יעדים בני-השגה**.

נספח 3

החינוך המוזיקלי כמקדם מיומנויות לימודיות וחברתיות: סיכום מחקרים

מבוא

המטרות האקסטרניזיות של המוזיקה היו לאורך ההיסטוריה אחת המגמות של החינוך המוזיקלי. פילוסופים, מדינאים, תאולוגים ואנשי חינוך הכירו בהשפעתם החיובית של המוזיקה והחינוך המוזיקלי על התנהגויות חברתיות, רוחניות וקהילתיות. בין הדמויות הבולטות שעסקו בתחום זה נזכיר את אפלטון, אריסטו, אגוסטינוס הקדוש, בואתיוס, מרטין לותר, ג'ון קלווין, ג'ון קומניס, ג'ון לוק, יוהן פסטלוצי, והרברט ספנסר (Mark, 2002). במחצית השנייה של המאה ה-20 התפתחה הפילוסופיה של החינוך המוזיקלי, התומכת במטרות האינטרינזיות של החינוך המוזיקלי (שם). לקראת סוף המאה ה-20, בעת שהחינוך היה צריך להוכיח את עצמו כתורם משמעותי לצרכים הכלכליים במובן המצומצם של המילה (Bresler, 2002), ובעת שהחינוך נתפס כתורם ישירות לכושר התחרות של המדינה (Amadio, 2001; Dfe, 1999) - הוזכרו שוב המטרות האקסטרניזיות של המוזיקה והחינוך המוזיקלי, אך הפעם באמצעות מחקרים מדעיים. גם בישראל נערכו בשנים האחרונות מחקרים שמטרתם להדגיש את חשיבותו של החינוך המוזיקלי בחינוך הכללי.

בנספח זה נעמוד על כמה תחומים מרכזיים, המצביעים על קשרים בין לימודי המוזיקה ובין קידום מיומנויות לימודיות וחברתיות.

קידום יכולות לימודיות באמצעות המוזיקה

בשנים האחרונות פורסמו מחקרים רבים המראים שתוכניות מוזיקליות איכותיות משפיעות באופן חיובי על הישגי התלמידים (Atterbury, 1985; Cardarelli, 2003; Frick, 2000; Hodges, 2005; Portowitz & Klein, 2007; Scripp, 2002; Serafine, 1988; Teachout, 2005; Werner, 2007). מחקרים אמפיריים מראים שבעקבות לימודי מוזיקה חל שיפור במיומנויות, כמו התמצאות במרחב, ושיפור ביכולות קוגניטיביות כלליות, כמו זיהוי תבניות החוצות את מקצועות הלימוד. כמו כן חל שיפור במקצועות הלימוד עצמם, כמו קריאה ומתמטיקה.

התמצאות במרחב: התמצאות במרחב מאפשרת ליחיד להתארגן ולהבין את היחסים בין עצמים לאירועים מבחינת כיוון, רצף, סדר וקרבה. התמצאות במרחב גם מאפשרת ליחיד לדמיין תבניות מופשטות, ללא ייצוג חזותי, ולחבר ביניהן מנטלית כדי ליצור שלם משמעותי (Rauscher, 2002). נמצאה זיקה משמעותית בין לימוד מוזיקה ובין פיתוח חשיבה מרחבית בכלל (Bilhartz, Bruhm & Olson, 2000; Hetland, 2000), ובין היבטים מרחביים של מתמטיקה בפרט (Graziano, Peterson & Shaw, 1999), ובמיוחד כאשר החינוך המוזיקלי התחיל בגיל צעיר ונמשך לאורך זמן (Catterell, 2002; Gromco & Hetland, 2000; Poorman, 1998; Rauscher, 2002; Rauscher & Zupan, 2000).

מתמטיקה: מחקרים רבים מצאו קשר משמעותי בין חינוך מוזיקלי לשיפור בהישגי תלמידים בחשבון (Bamberger & DiSessa, 2003, 2005; Vaughn & Winner, 2000a). נמצא גם שתלמידי חטיבת הביניים והחטיבה העליונה, שמתמידים ומגלים מחויבות רבה בלימוד נגינה בכלי, מצליחים טוב יותר ובאופן עקיב במבחני מתמטיקה ארציים מאשר תלמידים שאינם לומדים מוזיקה (Catterall, Chapleau & Iwanaga, 1999).

קריאה: נמצא קשר משמעותי בין לימוד מוזיקה ובין הישגים בקריאה והישגים במבחנים מילוליים (כרמון, 2002; Butzlaff, 2000). הן מוזיקה, הן שפה משתמשות בסמלים המצריכים פענוח והבנת תחביר, ומנגינות מסייעות בזכירת תוכן מילולי (Butzlaff, 2000). לימודי מוזיקה מקדמים את כישורי השפה גם משום שהם מסייעים בפיתוח מיומנויות פונולוגיות ומורפולוגיות באמצעות חריזה, תבניות חוזרות והבנת הנקרא (Boulodoc, 2008; Douglas & Willats, 1994; Herreta et al., 2001).

עוד נמצא ששילוב מוזיקה בהוראת צרפתית כשפה שנייה קידם את תפיסת השפה, את קניית הדקדוק בשפה המדוברת, וכן הגייה, אוצר מילים והבנת הנקרא (Lowe, 1995). נוסף על כך, נגינה מפתחת כישורים במוטוריקה עדינה, המסייעים בכתיבה ובציור (Boxhill, 1985).

שימוש בייצוגים שונים: מחקרים מראים שתלמידים צעירים מבטאים את הבנתם המוזיקלית בדרכים שונות: אלתורים קוליים וכליים, סמלים חזותיים, הבעה מילולית וביטוי בתנועה (Bamberger, 1994; Brand, 1997; Cohen, 1997). אופני ביצוע חלופיים אלה מעשירים את דרכי ההבעה העצמית של התלמידים ומציעים למורה מגוון רחב של אסטרטגיות הוראה, שבאמצעותן אפשר להתחבר לתהליכי החשיבה של התלמידים. ואכן, נמצא קשר בין חינוך מוזיקלי ובין פיתוח הדמיון והיצירתיות (Luftig, 1994) ובין שיפור בכושר הריכוז (Moga et al., 2000).

מרבית המחקרים שצוינו כאן בדקו את השפעת החינוך המוזיקלי לאחר מעשה. ואולם, כמה חוקרים הציעו הסברים מדוע וכיצד מתרחש התהליך, והם מצביעים על הגורמים האחראים לתהליכים האלה (Bamberger, 1994; Bamberger & DiSessa, 2003; Portowitz, 2008; Portowitz & Klein, 2007; Serfine, 1988). מחקר שנערך לאחרונה בישראל, על ילדים בסיכון, עסק בסיבות לקשר בין לימודי המוזיקה והשיפור בלמידה. שיטת ההוראה התבססה על תאוריית 'שינוי קוגניטיבי-מבני באמצעות הוראה מתווכת', על פי גישתו של פרופ' ראובן פוירשטיין (Feurestein, Rand & Rynders, 1988). ההוראה התמקדה בפיתוח יכולות קוגניטיביות כלליות, המשמשות תנאי מוקדם לכל למידה. היכולות נלמדו בהקשר מוזיקלי, אך נבדקו באמצעות מבחנים מקובלים להערכת יכולות קוגניטיביות. היכולות שנבדקו הן: תפיסה הוליסטית, זיהוי תבניות, אינטגרציה של מקורות מידע שונים. לאחר שלוש שנים נמצא שהשיפור בפיתוח יכולות אלה בקרב ילדי קבוצת הניסוי היה גדול בהרבה מאשר בקרב ילדי קבוצת הביקורת (פורטוביץ ואחרים, 2010).

הוראת המוזיקה כמקדמת כישורים חברתיים ורגשיים

המוזיקה נחשבת דרך יעילה לקידום כישורים חברתיים, בעיקר בפעילויות הקשורות לביצוע, כמו שירה במקהלה ונגינה בהרכב כלי. פעילויות אלה עשויות לעודד כבוד לאחר, התחשבות בקבוצה, הסתגלות ועוד. הנחות אלה מתבטאות במטרות הכלליות של תוכניות שונות בחינוך המוזיקלי, כמו למשל בקווים המנחים תוכנית לימודים במוזיקה של ארצות הברית: המוזיקה מלמדת את חשיבות העבודה בצוות ושיתוף הפעולה (MENC); וכן בתוכנית הלימודים הארצית של נורווגיה: החינוך המוזיקלי מציע מסגרת המאפשרת לכל ילד ונער להתחלק בידע המוזיקלי עם אחרים. אחת ממטרות החינוך המוזיקלי באנגליה היא לחוות את ההנאה שבהשתתפות הפעילה בשירה, בביצוע כלי ובריקוד, ובאחריות המשותפת שבעשייה המוזיקלית בקהילה (Royal Ministry of Education, 1999). מעורבות פעילה בפעילות מוזיקלית, אם היא חיובית, תורמת לשיפור הדימוי העצמי (Hellam, 2010).

תקשורת בין-אישית: מוזיקה תורמת לפתיחת ערוצי תקשורת לא-מילוליים בין בני האדם (Storr, 1992). מודל המציג את הקשר בין חמישה תחומים המשותפים לחינוך מוזיקלי ולפיתוח תקשורת בין-אישית חיובית נבדק במחקרה של ברנד (Brand & Bar-Gil, 2010). נמצא שיפור מובהק בהתנהגויות חברתיות וביכולת פתרון סכסוכים אצל תלמידים באזור מצוקה, שבו נוצר קשר מודע בין התנהגות בפעילות המוזיקלית ובין תקשורת בין-אישית. זאת לעומת התנהגויות ילדים בקבוצת הביקורת, שבה נלמדה מוזיקה ללא יצירת קשר זה. הממדים שנבדקו במודל, הן במוזיקה, הן בהתנהגות חוץ-מוזיקלית, כללו: הרפיה ויצירת קשר של התלמיד עם עצמו, הקשבה ממוקדת, חיקוי, דרישה ויצירת שיתופי פעולה עצמאיים בין התלמידים. במחקר אחר נמצא שהמוזיקה משמשת אמצעי לביטוי אישי בכיתה הטרופית ומקדמת חינוך לסובלנות ולקבלת השונה (Giles, 1991). במחקר זה נמצא גם שהמוזיקה מלמדת דרכי שיתוף פעולה ואינטראקציה בין התלמידים לבין עצמם ובין המורה לבין התלמידים. תלמידים שמשתתפים בשיעורי מוזיקה קבוצתיים נוטים, כבר מגיל צעיר מאוד, ליזום אינטראקציות חברתיות, יותר מאשר ילדים שלא קיבלו חינוך מוזיקלי (Forrai, 1997).

ריסון אימפולסיביות: פעילויות מוזיקליות משותפות, בעיקר ביצוע מוזיקלי קבוצתי, עשויות לרסן התנהגות אימפולסיבית (Adamek, 1997). פעילויות אלה מחייבות את היחיד להקשיב לשאר חברי הקבוצה, להיכנס בדיוק ברגע הנכון, ולבצע פעולות ספציפיות בקצב מוסכם. כדי לבצע את תפקידו בתיאום עם דרישות הקבוצה, נדרש מהתלמיד ריכוז מרבי. ואכן, מחקרים מצביעים על קשר בין השתייכות לקבוצות ביצוע ובין הרגלים בין-אישיים חיוביים (Costa-giommni, 2004; Kennedy, 1998). המוזיקה היא אמצעי להפחתת האלימות באמצעות ניתוב אנרגיה פיזית לתוך תנועה וצליל, וכן באמצעות עיצוב סביבה אקוסטית רגועה (Achbacher & Herman, 1991).

- מחקרים נוספים מאששים גם הם את ההנחה בדבר הקשר שבין המוזיקה ובין קידום התנהגויות רצויות. ממחקרים אלה עולים הממצאים הבאים:
- המוזיקה מעניקה הכשר להבעת רגשות ומקדמת את בריאות הנפש של הילד (Giles, 1991).
 - ילדים עם צרכים מיוחדים עשויים להיתרם מהתחום המוזיקלי (Trusty & Oliva, 1994).
 - שיעורי גיטרה המובילים להופעות מול קהל משפרים את הדימוי העצמי ומעניקים הכרה לנוער בסיכון (Kennedy, 1998).
 - ילדים שמתתפים בשיעורי מוזיקה קבוצתיים נוטים לפתח הרגלי לימוד עצמאיים, המתבססים על אינטראקציות חברתיות יותר מאשר על הוראה פרונטלית של המורה (Miller, 1986; McCusker, 2001). האזנה פעילה ומונחית למוזיקה וכן תוכנית עשירה ללימודי מוזיקה עשויות לשפר את הריכוז ולבנות משמעת עצמית אצל כל ילד וילדה באוכלוסייה הכללית, וכן אצל ילדים בעלי סגנונות למידה מגוונים. כמו כן, הן עשויות לפתח אצל הילדים שלושה פנימית, שיתוף פעולה, יכולת לעודד אחרים ולתמוך בהם ואהבת למידה, וכך ליצור אקלים בית ספרי חיובי (Horenstein & stanislawski, 2007).

נספח 4

מוזיקה ורגשות

מי לא מכיר את ההיגד "המוזיקה מתחילה במקום שבו נגמרות המילים"? זהו היגד המיוחס לדמויות מרכזיות בתרבות המערבית (גתה, היינה, גוסטב שילינג, פליקס מנדלסון).

ואכן, מי מאיתנו לא התנסה בחוויה זו, של היעדר מילים לבטא את הרגשתנו ברגע של אושר גדול או של צער עמוק? כיצד אנו מביעים את מה שקצרה הלשון מהביע? לרשותו של האדם רפרטואר נרחב למדי של מבעים ספונטניים, בלתי מילוליים, להבעת רגשות – מחוות גוף, הבעות פנים, מחוות קוליות שונות, אך אין כמו המוזיקה לבטא את מגוון הרגשות האנושיים. המוזיקה היא המדיום המזוקק ביותר ל"מתן צורה לרגש", בלשונה של סוזן לאנגר (1957).

המוזיקה מלווה את חיינו הרגשיים, כיחידים וכחברה בעלת דפוסי תרבות ספציפיים. יש הסכמה רחבה לכך ש"המוזיקה היא שפת הרגש", ודורות של מלומדים – פילוסופים, מוזיקאים ותאורטיקנים של המוזיקה, מאפלטון ועד ימינו – עסקו ועוסקים בשאלת מטענה הרגשי של המוזיקה. עם זאת, יש ויכוח מתמשך בין מוזיקולוגים ומורים למוזיקה לגבי טיבם של הרגשות במוזיקה – מהו הדבר שמעורר רגש? האם יש מקום לדבר על רגשות מסוימים שמתעוררים לשמע יצירה זו או אחרת? האם החוויה הרגשית במוזיקה היא אינדיבידואלית ואידיוסינקרטית, או שמא היא כוללת גם מבנים רגשיים קיבוציים ואוניברסליים? עולות גם שאלות דידקטיות, שמעסיקות את המורים למוזיקה: האם העיסוק בחוויה הרגשית, שהיא עניין חמקמק ומשולל תשובות חד-משמעיות, אינו מסיט אותנו מן העיקר – הבנת המוזיקה על מרכיביה ומורכבותה?

בהוראת המוזיקה אנו נוטים להתמקד בהכרת סגנונות, מבנים וצורות, כלומר ב'דקדוק' של המוזיקה, ופחות בנגיעה במשמעות הרגשית שהחוויה המוזיקלית מעניקה לתלמידינו כמאזינים, כמבצעים ואף כיוצרים 'נאיביים'. כיום יש מקום לתת את הדעת גם לחוויה הרגשית שהמוזיקה מעניקה לנו ולנקוט דרכים דידקטיות שמשלבות בין **התבוננות וחוויה בחינוך המוזיקלי**, כשם ספרה של פרופ' דליה כהן (תשנ"א).

ההתבוננות והחוויה בהקשר זה אינן ניגודים בין תהליכים קוגניטיביים – התבוננות מכאן ותגובות אמוציונליות (חוויה) מכאן. עצם ההתבוננות היא סוג של חוויה שעשויה לעורר ריגוש, והמודעות לטיב החוויה היא ביסודה תהליך קוגניטיבי. לכן, אפשר לראות בחוויה המוזיקלית מעין דואט לקוגניציה ואמוציה.

המרכיבים האמוציונליים במוזיקה הם רב־גוניים ורבי־אפיונים. בחלוקה סכמתית וגסה אפשר לדבר על שני סוגי היבטים של רגש במוזיקה:

- היבטים תוך־מוזיקליים והיבטים חוץ־מוזיקליים.

היבטים תוך־מוזיקליים

הרגשות הקשורים להיבטים **תוך־מוזיקליים** נובעים מעצם הארגון של החומר המוזיקלי. כוונתנו לתרכובות שונות של ארבעת המרכיבים – גובה, משך, עוצמה וגוון – בהתאם לסגנון התקופה, לסוגה המוזיקלית ולביטוי האישי של המלחין. כאן אפשר לדבר על שני סוגי עירור רגשי:

הסוג הראשון קשור **לחוקי ריגוש כלליים**, שיוצרים מבנים (סכמות) שבהם יחסי הצלילים יוצרים מתח (שמעורר ריגוש) והרפיה (שמקנה תחושת שלווה). תהליכים רגשיים אלה הם תוצר של הפעילות הקוגניטיבית המלווה את החוויה המוזיקלית וקשורים לעירור ציפיות – למימושן או להפרתן (Meyer, 1956 ; 2001).

הסוג השני קשור **לסכמות רגש ספציפיות**, כמו שמחה, עצב, כמיהה, כעס ועוד. סכמות אלה באות לידי ביטוי בארגון אופייני של ארבעת מרכיבי הצליל: גובה, משך, עוצמה וגוון. לדוגמה, ארגון צלילי של שמחה יבוא לידי ביטוי בגובה – קפיצות חדות; במשך – מהירות; בעוצמה – חוזק; בגוון – בהירות, סטקטו, רגיסטר גבוה. לעומת זאת, עצב עשוי להתבטא בקו מלודי בעל עקומה קמורה, באיטיות, בשקט, ברגיסטר נמוך ובלגטו.

לעיתים המלחין עצמו מכוון את המבצע או את המאזין אל הרגש הספציפי שהוא שואף לעורר, וזאת בעזרת התוויות המילוליות המלוות את היצירה (למשל: אלגיה, סקרצו, מרש אבל), הוראות ביצוע (למשל: בכבדות – **grave**; בפאתוס – **pomposo**) או שמות היצירות (בעיקר במוזיקה לילדים, למשל: 'האיכר העליז' / שומן; 'איוון חולה' / חציאטוריאן ועוד).

התייחסותנו לשני סוגי הרגשות התוך־מוזיקליים רלוונטית ביותר לחינוך המוזיקלי שאנו מעניקים לתלמידינו. יש דרכים שונות לתת לרגשות אלה ביטוי בכיתה: בשיחה על היצירה, בכתיבה מנומקת של רשמים, במבע לא מילולי (בעיקר בתנועה, שמאפשרת סינכרוניזציה בין המדיום הנשמע – המוזיקה, ובין המדיום הנראה – התנועה) ואף בציור.

מתן הזדמנות לתלמידים להתנסות ביצירת מבעים רגשיים בקולותיהם ובכלים הזמינים להם בכיתה גם היא דרך טובה לבניית תוכנות מוזיקליות תוך כדי פעילות יצירתית שיש בה הנאה מרובה.



ההיבטים החוץ-מוזיקליים

רגשות הקשורים להיבטים חוץ-מוזיקליים הם סובייקטיביים ויכולים לנבוע מאסוציאציות, מזיכרון נעים או בלתי נעים וגם ממידת ההיכרות עם היצירה הספציפית או עם הסגנון (לדוגמה, מחקרי העדפות מוזיקליות מצביעים בדרך כלל על העדפת המוכר ועל דחיית הבלתי מוכר, אך כאשר המוכר הופך לשגור מדי - יש נטייה להתרחקות).

חשוב לציין שאין בהכרח סינכרוניזציה בין הרגש המזוהה ביצירה (שמחה, עצב וכו') ובין רגשות המאזין, לדוגמה: העצב העולה מהיצירה עשוי לגרום להתפעמות גדולה ולא דווקא לעגמומיות.

התפקיד שממלאת המוזיקה באירועים כיתתיים ובית ספריים הוא על פי רוב חוץ-מוזיקלי ונקשר באופן שרירותי למדי לתוכן הספציפי של האירוע, בכחינת 'מוזיקה מגויסת'.

נשאלת השאלה: האם כמחנכים עלינו להיות קשובים לתהודה הרגשית הסובייקטיבית של תלמידינו? אין לכך תשובה אחת. טוב היה אילו מורים היו קשובים לרגשות תלמידיהם, כי אנו יודעים שמעורבות רגשית היא תנאי הכרחי ללמידה משמעותית (בניגוד ללמידה מנוכרת), קל וחומר כאשר מקצוע הלימוד עצמו נוגע ברגשות ומספק הזדמנות לתלמידים ולמורים לפתח מודעות לרגשותיהם ולאופן שבו המוזיקה מזקקת ומעדנת את הרגשות האלה.